This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

034718

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

DREIUNDSECHZIGSTER BAND.

NEUNTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ HANNOVER.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1903.

ST

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS
R 1908

NEW YORK
PUBLIC
LIBRARY

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

DREIUNDSECHZIGSTER BAND.

NEUNTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ HANNOVER.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1903.

VERHANDLUNGEN

DER

IX. DIREKTOREN-VERSAMMLUNG

IN DER PROVINZ

HANNOVER.

1903.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1903.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS
R 1909 L

Vorwort.

Zur Teilnahme an der neunten hannoverschen Direktoren-Versammlung wurden eingeladen:

I. Als Vertreter der Gymnasien

1.	zu Aurich	Herr	Direktor	Professor	Dr.	v. Kleist
2.	„ Celle	„	„	„	„	Seebeck
3.	„ Clausthal	„	„	„		Wittneben
4.	„ Emden (Wilhelms)	„	„	„	„	Schüssler
5.	„ Goettingen	„	„	„	„	Viertel
6.	„ Hameln	„	„		„	Prinzhorn
7.	„ Hannover (Lyceum 1)	„	„	„	„	Capelle
8.	„ Hannover (Lyceum 2)	„	„	„		Schaefer
9.	„ Hannover (Kaiser Wilhelms)	„	„	„	„	Wachsmuth
10.	„ Hildesheim (Andreanum)	„	„	„	„	Heynacher
11.	„ Hildesheim (Josephinum)	„	„	„		Beelte
12.	„ Jlfeld (Klosterschule)	„	„	„	„	Mücke
13.	„ Linden (Kais. Aug. Viktoria)	„	„		„	Grasshof
14.	„ Lingen (Georgianum)	„	„	„	„	Herrmann
15.	„ Lüneburg (Johanneum)	„	„		„	Nebe
16.	„ Meppen	„	„	„	„	Ruhe
17.	„ Münden	„	„	„	„	Buchholz
18.	„ Norden (Ulrichs)	„	„	„	„	Stegmann
19.	„ Osnabrück (Carolin.)	„	„	„	„	Richter
20.	„ Osnabrück (Rats)	„	„	„	„	Knoke
21.	„ Stade	„	„	„	„	Steiger
22.	„ Verden (Dom)	„	„	„	„	Dieck
23.	„ Wilhelmshaven	„	„	„		Zimmermann
24.	„ Bückeburg	„	„	„	„	Kamp.

Student Nr 27/03

II. Als Vertreter der Realgymnasien

1.	zu	Goslar	Herr	Direktor	Professor	Dr. Both
2.	„	Hannover I	„	„	„	Fiehn
3.	„	Hannover (Leibniz) . . .	„	„		Ramdohr
4.	„	Harburg	„	„	„	Demong
5.	„	Hildesheim	„	„	„	Kalckhoff
6.	„	Leer	„	„		„ Lücke
7.	„	Osnabrück	„	„	„	„ Hermes
8.	„	Osterode	„	„	„	, Mühlefeld
9.	„	Quakenbrück	„	„	„	Fastenrath.

III. Als Vertreter der Oberrealschule

1.	zu	Hannover	Herr	Direktor	Professor	Dr. Hemme.

IV. Als Vertreter der Progymnasien

1.	zu	Duderstadt (in d. Entw. z. Gymn.)	Herr	Direktor	Professor	Dr. Jacobi
2.	„	Nienburg	„	„		Kühns
3.	„	Northeim (in d. Entw. z. Gymn.)	„	„		Roesener.

V. Als Vertreter der Real-Progymnasien

1.	zu	Einbeck (in d. Entw. z. Rgymn.)	Herr	Direktor		Dr. Lenk
2.	„	Papenburg	„	„		„ Overholthaus
3.	„	Ülzen (in d. Entw. z. Rgymn.)	„	„	Professor	Schöber.

VI. Als Vertreter der Realschulen

1.	zu	Buxtehude	Herr	Direktor		Dr. Pansch
2.	„	Celle	„	„	Professor	„ Rössler
3.	„	Emden (Kaiser Friedrichs) .	„	„		„ Niemöller
4.	„	Geestemünde	„	„	„	„ Eilker
5.	„	Goettingen (in d. Entw. z. Oberr.)	„	„		Ahrens
6.	„	Hannover I	„	„		„ Rosenthal
7.	„	Hannover II	„	„		„ Thöne
8.	„	Hannover III (i. d. Entw. z. Oberr.)	„	„	„	Roeder
9.	„	Linden (in d. Entw. z. Rprog.)	„		„	„ Öhlmann
10.	„	Otterndorf	„	„		„ Kükelhan
11.	„	Peine	„	„		Hogrebe
12.	„	Wilhelmshaven	„	„		„ Dewitz.

Inhalt.

Seite

Teilnehmer V

I. Bereich und Mittel der erziehlichen Einwirkung der höheren Schulen auf ihre Zöglinge.

Bericht des Direktors Professor Dr. Stegmann in Norden 1

Mitbericht des Direktors Dr. Nebe in Lüneburg 27

II. Die Benutzung literarisch-historisch geordneter Chrestomathien neben der Lektüre ganzer Werke im fremdsprachlichen Unterricht.

Bericht des Direktors Professor Dr. Jacobi in Duderstadt 46

Mitbericht des Direktors Dr. Prinzhorn in Hameln 67

III. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten und ihre Beurteilung nach Maßgabe der neuen Lehrpläne.

Bericht des Direktors Beelte in Hildesheim 74

IV. Empfiehlt sich eine Einschränkung im mathematischen Unterricht?

Bericht des Direktors Professor Dr. Hermes in Osnabrück 75

V. Die Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht.

Bericht des Direktors Professor Dr. Mühlefeld in Osterode 75

Beratung über die Gegenstände 79

Schlußwort 116

I.

Bereich und Mittel der erziehlichen Einwirkung der höheren Schulen auf ihre Zöglinge.

Berichterstatter: Gymnasialdirektor Professor Dr. Stegmann in Norden.
Mitberichterstatter: Gymnasialdirektor Dr. Nebe in Lüneburg.

Bericht.

Für die Bearbeitung des gestellten Themas haben dem Berichterstatter die Berichte sowie die Konferenz-Protokolle von 10 Anstalten vorgelegen, nämlich von den Gymnasien zu Emden, Hannover (Kaiser-Wilhelms-Gymnasium), Hildesheim (Andreanum), Lingen, Osnabrück (Ratsgymnasium) und Münden, dem Progymnasium zu Nienburg, dem Realgymnasium zu Hannover und den Realschulen zu Göttingen und Peine, außerdem ein Gegenbericht von Lingen. Wo im folgenden eine Anstalt ohne weiteren Zusatz genannt wird, ist jedesmal der Bericht gemeint.

Verschiedene Auffassung des Themas in den einzelnen Berichten.

Die meisten Berichterstatter haben sich die Aufgabe gestellt, möglichst alle einschlägigen Fragen in den Kreis ihrer Betrachtung zu ziehen und mehr oder weniger ausführlich zu erörtern; einzelne begnügen sich bestimmte Gebiete herauszugreifen und genauer zu behandeln (so Hann. Realg., welches im wesentlichen sich auf die Fragen der religiösen und ästhetischen Erziehung beschränkt). Während ferner einzelne Berichte sich eingehend mit theoretischen Erörterungen befassen, behandeln die meisten vorwiegend bestimmte praktische Fragen. Die theoretischen Fragen, meint Nienburg, sind in pädagogischen Handbüchern und Zeitschriften schon zur Genüge behandelt, so daß Referate, die von diesem Gesichtspunkte aus bearbeitet würden, alle mehr oder weniger zu demselben Endziel kommen würden, nämlich das bislang Erarbeitete und Gültige zu wiederholen und zusammenzustellen. Auch Peine Konf. betont gegenüber den allgemein gehaltenen Ausführungen des

dortigen Referenten wohl mit Recht, daß es sich mehr empfohlen haben würde, „gewisse konkrete Fragen der Gymnasialpädagogik zu behandeln, welche außerhalb des nicht umstrittenen Teiles des Bereiches liegen, auf dem sich die erziehliche Einwirkung der höheren Schulen bewegt", und führt eine Reihe solcher Fragen an, wie sie auch in den meisten Berichten erörtert werden. Einen wesentlichen Einfluß auf die Behandlung der einschlägigen Fragen hat in den einzelnen Referaten naturgemäß auch die Größe sowie die besonderen Verhältnisse des Schulorts gehabt, wie das mehrfach ausdrücklich betont wird (Hildesh., Nienburg u. a.). Die Einrichtungen und Verhältnisse der Internate sind, da kein Bericht von einer solchen Anstalt vorliegt, nirgends berücksichtigt; sie werden entweder gar nicht erwähnt oder ausdrücklich ein Eingehen darauf abgelehnt.

Begrenzung des Themas.

Da der Wortlaut des Themas ziemlich allgemein gehalten ist, so macht sich auch in den Berichten eine verschiedenartige Auffassung geltend; namentlich gehen die Ansichten darüber auseinander, welche Gebiete unter den Begriff der erziehlichen Entwicklung fallen. Während der Referent von Münden die wissenschaftliche Ausbildung des Verstandes mit in den Bereich des Themas zieht und im einzelnen die Notwendigkeit ausführt, bei dem Schüler das logische Denken, das Gedächtnis und vor allem den Gebrauch der deutschen Sprache zu üben und zu fördern (ähnlich Lingen, Peine), ist die Konferenz der Ansicht, daß nur die Ausbildung des Charakters und Gemüts hierher gehört; derselbe Gegensatz tritt in der Konf. Nienburg hervor. Richtig führt wohl Göttingen aus, daß die erziehliche Tätigkeit, wenn man die Entwicklung des Verstandes in den Mittelpunkt derselben stellt, als Unterricht bezeichnet wird, daß man dagegen, wenn sich das Hauptaugenmerk auf die Entwicklung und Vervollkommnung der sittlichen Anlagen richtet, man es mit der Erziehung im engeren Sinne zu tun hat, und daß es sich im vorliegenden Falle um die erziehliche Einwirkung in diesem engeren Sinne handelt. In dieser begrenzten Fassung wird denn auch der vorliegende Bericht in Übereinstimmung mit den meisten Referaten die Frage behandeln; die auf Entwicklung des Intellekts abzielenden Stoffe und Methoden sollen nur insoweit gestreift werden, als sie Mittel sind zur Läuterung und Festigung des Empfindens und Wollens (Hann., KW.). In derselben Beschränkung wird auch dem entsprechend das Gebiet der körperlichen Schulung und Ausrüstung, das übrigens nur vereinzelt in weiterem Umfange herangezogen ist (Peine, auch Nienburg), in Frage kommen. Einzelne Berichte berühren auch die ästhetische Erziehung, die Pflege des Kunstsinns (Münden und namentlich Hann. Realg.). Indes die meisten Referate besprechen diese Fragen entweder gar nicht oder streifen sie nur

flüchtig, gelegentlich unter ausdrücklicher Ablehnung: wenn die Bearbeitung des Themas nach dieser Richtung gewünscht wäre, so würde diese Forderung jedenfalls näher zum Ausdruck gekommen sein, da durchaus noch nicht allgemein anerkannt zu sein scheine, daß die Erziehung zum Schönen in den Bereich der höheren Schulen falle (Göttingen). Jedenfalls liefert das vereinzelte Eingehen der Berichte auf dieses Gebiet keine ausreichenden Unterlagen für seine Behandlung im Rahmen des vorliegenden Referates; anderseits bieten die hierher gehörigen Fragen bei dem jetzigen Stande der Ansichten ohne Frage reichen Stoff für ein besonderes Thema der Direktoren-Konferenzen.

Pflicht der Schule, auf die sittliche Erziehung ihrer Zöglinge einzuwirken.

Daß die Schule ihren Zöglingen gegenüber nicht nur die Pflicht hat, sie durch den Unterricht intellektuell zu fördern, sondern daß es vornehmlich auch ihre Aufgabe ist, auf sittlichem Gebiete erziehlich auf die Schüler einzuwirken, darin stimmen alle Berichte überein. Auch wird mehrfach betont (namentlich von Göttingen), daß gerade die heutigen Zeitverhältnisse dringend dazu herausfordern, in dieser Beziehung kein Mittel unversucht zu lassen. Auf allen Gebieten und in allen Gesellschaftsklassen sei das Streben nach dem Materiellen in den Vordergrund getreten; eine ungezügelte Erwerbslust, der oft jedes Mittel recht sei, und eine schier unersättliche Genußsucht habe im öffentlichen Leben vielfach die Auffassung von Wahrheit und Zuverlässigkeit untergraben, und diese Erscheinungen seien auch auf Schülerkreise nicht ohne Einfluß geblieben. Anderseits zeige sich bei dem Hasten und Ringen nach äußeren Gütern und den damit so oft verbundenen Mißerfolgen nur zu häufig eine pessimistische Stimmung und Mutlosigkeit, eine laxe Auffassung vom Werte des Lebens, die zu den immer häufiger werdenden Selbstmorden unreifer Jünglinge führe. Solchen verderblichen Einflüssen und Strömungen gegenüber müsse die erziehliche Tätigkeit der Schule in vollem Umfange einsetzen und ihre Zöglinge zu charakterfesten Menschen mit konsequentem Willen heranzubilden suchen.

Ziel der erziehlichen Einwirkung der Schule.

Mit den letzten Worten wird zugleich auch das Ziel der erziehlichen Einwirkung bezeichnet; auch in dieser Beziehung stimmen die einzelnen Berichte, soweit sie auf diesen Punkt überhaupt eingehen, trotz aller Verschiedenheit in der Fassung sachlich doch durchweg überein. Die Heranbildung der Schüler zur Selbständigkeit in sittlicher und wissenschaftlicher Beziehung stellt Emden als Ziel hin, die Ausbildung gefestigter Persönlichkeiten Lingen; ähnlich verlangen die in der Konferenz von Göttingen auf-

gestellten und angenommenen Gegenthesen Heranbildung sittlich gefestigter Persönlichkeiten, damit diese sich einst als gebildete und nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft, als opferwillige Bürger des Staates und lebendige Mitglieder ihrer kirchlichen Gemeinschaft erweisen. Zur Erreichung dieses Zieles müssen eine Reihe bestimmter Kardinaltugenden bei dem Schüler gepflegt und entwickelt werden; als solche werden so ziemlich in allen Berichten Gehorsam und Bescheidenheit, Fleiß und Pflichttreue, Wahrheitsliebe (dieser wichtige Punkt ist freilich von einem Berichterstatter ganz vergessen), Ordnung und Pünktlichkeit, wahrhaft religiöse und nationale Gesinnung erwähnt, daneben vereinzelt (Hann. KW., Osnabrück) Höflichkeit und Anstand, sowie Güte und Gerechtigkeit im Verkehr der menschlichen Gesellschaft. Dabei wird auch betont (Göttingen), daß die höheren Schulen, deren Zöglinge sich nicht bloß aus Kindern und Knaben, sondern auch aus Jünglingen zusammensetzen, bei denen Verstand und Vernunft bereits eine reifere Ausbildung erfahren haben, auf diesem Gebiet schon eine höhere Aufgabe erfüllen können; sie sollen zu bewußter Wahrheit, zu bewußtem Gehorsam und zu zielbewußter Arbeit und Pflichterfüllung erziehen (ähnlich Osnabr.).

Beschränktheit der erziehlichen Einwirkung der Schule.

Freilich wird man sich hüten müssen, den erzieherischen Einfluß der Schule zu überschätzen; das deutet vielleicht auch die Fassung des Themas an, das nur von ‚erziehlicher Einwirkung' redet. Das Ziel selbst kann von keiner Anstalt voll erreicht werden, das Leben muß erst die letzte Hand anlegen (Nienburg); für die Ausbildung zur freien sittlichen Persönlichkeit können auch die höheren Schulen nur vorbereitend wirken (Osnabr.) Es kommt dazu, daß auch das, was bei dem Knaben und Jünglinge an sich vielleicht erreichbar wäre, bei den tatsächlichen Verhältnissen durch mannigfache Umstände erschwert und beeinträchtigt wird. Die Schule kann nicht ihre ganze Kraft auf die Erziehung verwenden, sondern muß vor allem auch ihrer unterrichtlichen Aufgabe genügen; und bei der Massenerziehung, die ihr obliegt, ist ein Eingehen auf die Individualität des einzelnen Schülers selbst bei kleinen Anstalten nur in beschränktem Maße möglich (Göttingen). Vor allem aber ist zu bedenken, daß neben der Schule auch noch andere Faktoren nachhaltig auf ihre Zöglinge einwirken, die ganze materielle und geistige Umgebung des Schülers, „die lokale und nationale, soziale und religiöse Richtung, Lage und Luft, die jedesmal den Menschen umschließt und mitbestimmt, das ganze sog. „Milieu" (Hann. KW.), namentlich in dem Getriebe der Großstadt mit ihren Anregungen und Verführungen. Namentlich aber ist die Einwirkung des Elternhauses und der Familie nicht zu vergessen, die durch regelmäßige Gewöhnung und Beispiel auf die sittliche Entwick-

lung mindestens einen eben so großen, meist einen weit bedeutenderen Einfluß ausübt als die Schule. Darum kann diese auch nicht allein die Verantwortung für die sittliche Erziehung übernehmen; die Arbeit des Elternhauses zu ersetzen ist sie weder berufen noch verpflichtet (Lingen Konf.; ähnlich Göttingen).

Beziehungen zwischen Haus und Schule.

Familie und Schule sind die beiden Faktoren, durch welche die Erziehung des Knaben bestimmt wird; es ist klar, daß keiner der beiden Faktoren allein sein Ziel erreichen kann, sondern beide zusammenwirken müssen. Das Elternhaus wird wenig oder nichts erreichen, wenn die Schule auf ihre erziehliche Aufgabe verzichtet; aber ebensowenig die Schule, wenn das Elternhaus ihr nicht helfend zur Seite steht oder ihr gar feindselig entgegen arbeitet. Ohne das Haus vermag die Schule nichts zu erreichen (Lingen), gedeihlich wirkt nur Einigkeit zwischen Haus und Schule (Göttingen, ähnlich in den meisten anderen Berichten). Anderseits läßt sich nicht verkennen, daß das gute Verhältnis zwischen Haus und Schule der Natur der Sache nach gar leicht getrübt werden kann. Eine scharfe Abgrenzung des gegenseitigen Machtbereichs, namentlich außerhalb der Schule, ist schwierig und vielleicht kaum möglich; so werden manche unumgängliche Forderungen der Schule leicht als Übergriffe in die elterlichen Rechte angesehen. Nicht alle Eltern sind freilich glücklicherweise geneigt, die Schwächen ihrer Kinder zu entschuldigen und ihnen Vorschub zu leisten oder gar ihre Vergehen zu verdecken. Aber es liegt in der Natur der Sache, daß selbst vernünftigere Eltern, wenn sie der Schule ferner stehen, zunächst der einseitigen Darstellung ihres Sohnes Glauben schenken, wenn er sich über ungerechte Behandlung beklagt oder seine Verfehlungen zu beschönigen sucht (Emden). Gewiß wäre es das natürliche, daß in solchen Fällen die Eltern sich an die Schule wenden und um Aufklärung bitten; aber auch die Schule hat das größte Interesse an einem friedlichen Verhältnisse zum Elternhause und darum auch die Pflicht, nicht immer erst abzuwarten, bis die Eltern kommen, was ihnen ja meistens schwer wird, sondern selbst durch schriftlichen oder mündlichen Verkehr eine Verständigung herbeizuführen (Emden). Es erweist sich oft als ratsam, die Eltern um ihren Besuch in der eignen Wohnung zu bitten; ist ihnen eine solche Aufforderung zunächst auch manchmal unbequem, so erkennen sie doch in den meisten Fällen bald die gute Absicht und werden um so eher darauf bedacht sein, das gute Einvernehmen aufrecht zu erhalten (Nienburg). In einer mündlichen Besprechung lassen sich Mißverständnisse leicht aufklären; der Lehrer wird auch Gelegenheit haben, berechtigte Wünsche kennen zu lernen, über die Eigenart seiner Schüler aufklärende Winke zu erhalten, unter Umständen auch sich von eigenen Irrtümern zu überzeugen, anderseits

aber auch die Eltern durch Warnungen und Ratschläge in der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen (Emden). Daß die Herstellung solcher Beziehungen zwischen Haus und Schule in kleinen Städten und bei kleinen Anstalten viel leichter ist, liegt auf der Hand: aber wenn auch diese Aufgabe für Großstädte außerordentlich schwierig sein mag (Hann. Realg. Konf.), ganz von der Hand dürfte ihre Erfüllung auch hier nicht zu weisen sein.

A. Die erziehliche Einwirkung aufserhalb der Schule und ihres engeren Bereichs.

Pflicht der Schule, ihre Zöglinge auch in der schulfreien Zeit zu beaufsichtigen.

Daß die erziehliche Tätigkeit der Schule sich nicht auf die Arbeit an und mit den Schülern im Unterrichte beschränken soll, daß sie die Pflicht hat, nach Möglichkeit das Leben der Schüler auch außerhalb der Schule zu kontrollieren (Lingen), wird fast in allen Berichten mehr oder weniger ausdrücklich ausgesprochen. Über das Maß der Einwirkung sind freilich die Ansichten hier und da verschieden; aber auch für größere Städte ist (nach Lingen) an dem grundsätzlichen Rechte der erziehlichen Einwirkung der Schule auf das Verhalten der Schüler in ihrer schulfreien Zeit, sowie an der Pflicht dazu festzuhalten. Sie darf sich bei dieser Aufgabe auch nicht dadurch irre machen lassen, daß manche Eltern leicht über unberechtigte Eingriffe der Schule klagen; dieselben Eltern sind, wenn Schüler außerhalb der Schule sich in ihrer Haltung einmal etwas zu schulden kommen lassen, meist ebenso bereit, alle Verantwortung der Schule zur Last zu legen (Nienburg). Will die Schule von der schulfreien Zeit so viel für sich in Anspruch nehmen, wie zu gewissenhafter Erledigung der häuslichen Arbeiten erforderlich ist, so muß sie auch anderseits verlangen können, daß in der übrigen Zeit alles unterlassen wird, was Geist und Körper so mitnimmt, daß die Arbeit in der Schule und für die Schule nicht geleistet werden kann oder daß die erziehliche Einwirkung derselben überhaupt illusorisch wird (Hildesh.). Somit ist die Einwirkung der Schule auf diesem Gebiet mehr eine negative, indem sie störende Einflüsse fern hält; namentlich gehört dahin die bei der heutigen Jugend um sich greifende Vorliebe und Überschätzung materieller Genüsse. Es handelt sich da um eine Reihe praktischer Einzelfragen, die alle in den Berichten mehr oder weniger vollständig und ausführlich besprochen werden (nur Münden lehnt ihre Erörterung als nicht hierher gehörig ab).

Die praktischen Einzelfragen.

1. Der Wirtshausbesuch ist für den Schüler in keiner Weise eine Notwendigkeit; auch liegt die Gefahr vor, daß die jungen Leute, die noch des rechten sittlichen Haltes ermangeln und gar zu leicht sich über das

Niveau der Schule erheben und es den Erwachsenen gleich tun wollen (Münden), von einer grundsätzlichen Gestattung des Wirtshausbesuches einen übermäßigen Gebrauch machen würden. Aber andererseits darf die Schule neben der Forderung strenger Arbeit auch dem berechtigten Verlangen nach Erholung entgegen kommen, soweit sich diese in maßvollen Grenzen hält. Auch empfiehlt sich bei den größeren Schulen eine allmähliche Überleitung aus der Unfreiheit des Schülerlebens zur akademischen Freiheit (Hildesh.). Vor allem aber ist auch zu bedenken, was freilich keiner der Referenten erwähnt, daß ein vollständiges Wirtshausverbot die Schüler leicht in bedenkliche Lokale niederen Ranges treibt, in denen sie sich vor der Kontrolle der Lehrer sicher fühlen. Deshalb empfiehlt es sich, jedenfalls den Primanern, vielleicht auch den Obersekundanern, die doch nun einmal auch zu den oberen Klassen gehören, den Besuch eines anständigen Wirtshauses der Stadt zu bestimmten Tageszeiten (von 6—8 Uhr abends) zu gestatten; wesentlich freilich ist dabei auch, daß der Wirt eine zuverlässige Persönlichkeit ist, die etwaigen Ausschreitungen entgegen tritt. Diese Einrichtung hat sich an mehreren Anstalten bewährt (Emden, Hildesh., auch an der Anstalt des Berichterstatters). Ob es praktisch ist, diese Erlaubnis gerade auf bestimmte Tage zu beschränken, erscheint zweifelhaft; Hildesh. bekämpft dieses Verfahren mit guten Gründen. Bei ausgedehnteren Spaziergängen außerhalb der Stadt wird natürlich der Besuch eines Wirtshauses nicht zu untersagen sein, so lange eine solche Freiheit nicht zur Veranstaltung von Kneipereien ausgenutzt wird; ebenso wenig in Begleitung der Eltern oder erwachsener Verwandten.

2. Der Besuch von Theater und Konzerten ist gewiß an sich nichts Verwerfliches und den Schülern gelegentlich sehr wohl zu gönnen. Aber er wird doch im allgemeinen von der Erlaubnis des Klassenlehrers abhängig zu machen sein, dadurch wird am ersten jedem Mißbrauch und Übermaß vorgebeugt; bei einheimischen Schülern, die in Begleitung von Eltern oder deren Stellvertretern hingehen wollen, genügt vorherige Anzeige beim Klassenlehrer. Mit Recht betont dabei Hildesh., daß der Besuch der sog. Bierkonzerte am besten den Schülern ganz zu verbieten wäre; in kleinen Orten ist ja eine derartige Gelegenheit meist recht selten, aber wo sie sich häufiger bietet, kann sie für Schüler nur schädlich wirken.

3. Selbstverständlich können auch Trinkgelage der Schüler auf den Stuben, wie sie namentlich bei auswärtigen Schülern leicht vorkommen, nicht geduldet werden. Lassen gewissenlose Pensionsväter dergleichen zu, so muß die Schule unbedingt auf einem Wechsel der Pension bestehen; tun es gar die Eltern eines Schülers und verhalten sich ablehnend gegen die Warnungen der Schule, so bleibt nichts übrig als die Entfernung des betreffenden Schülers (Hildesh.).

4. Schon um manchen der bisher berührten Ausschreitungen zu begegnen, empfiehlt sich die Festsetzung einer Abendgrenze, nach der die Schüler sich zu Hause zu halten haben; nach Eintritt der Dunkelheit haben sie draußen nichts mehr zu suchen, und was sie da etwa noch suchen, ist erfahrungsgemäß nicht das beste. Natürlich können dringende Fälle eintreten, die eine Ausnahme fordern; darüber wird man sich ja leicht verständigen (Emden). Die Einrichtung wird denn auch in den Berichten mehrfach erwähnt (z. B. Emden, Münden), und läßt sich in nicht allzu großen Städten auch ohne Frage durchführen. Die Grenze wird ja nach der Jahreszeit schwankend sein, 7 Uhr im Winter, 9 im Sommer (in einigen Wochen auch wohl 10 Uhr), 8 in der Übergangszeit (ähnlich Emden). Dagegen wird die Anordnung bestimmter Arbeitsstunden für die Anfertigung häuslicher Aufgaben mit Recht mehrfach abgelehnt; damit greift die Schule zu sehr in die Rechte des Elternhauses ein (Emden Konf. 7, Hann. KW.), und außerdem ist eine ausreichende Überwachung doch nicht möglich (Emden Konf.). In dieser Beziehung muß sich die Schule mit Rat und Mahnung begnügen.

5. Das Rauchen ist Schülern auf der Straße und in der Öffentlichkeit nicht zu gestatten (Emden). Wenn Eltern in oft übergroßer Nachsicht im Hause ihren Söhnen das Rauchen gestatten, und dazu manchmal schon in recht jungen Jahren, wo dieser Genuß für Gesundheit und Arbeitskraft der Knaben gewiß nicht zuträglich sein kann, so läßt sich dagegen nichts machen. Auswärtigen Schülern wird man es auch auf ihren Stuben nur in den oberen Klassen gestatten, falls sie eine schriftliche Erlaubnis des Vaters oder seines Stellvertreters beibringen. Die Einzelreferate erwähnen diesen Punkt nicht, doch dürfte er nicht unwichtig sein, da gerade auswärtige Schüler nach Beobachtung des Berichterstatters infolge der fehlenden elterlichen Kontrolle gar leicht geneigt sind, dem Rauchen übermäßig zu fröhnen.

6. Eine energische Einschränkung verlangt Hildesh. für die Tanzstunde, die mit ihrem Gefolge von allen möglichen Zerstreuungen dem Schulbetriebe vielfach geradezu gefährlich geworden sei; Primanern sei die Teilnahme nie, Sekundanern und Tertianern bedingungsweise nur so lange zu gestatten, als sie sich nicht in Haltung und Leistung vernachlässigen. Andere dagegen sind wieder gerade gegen den Tanzunterricht in unteren und mittleren Klassen (Peine Konf.). Es fragt sich, ob die Schule das Recht hat, die Tanzstunden überhaupt grundsätzlich allen oder bestimmten Klassen zu verbieten; ‚auch ein anständiges Tanzen gehört zu den Künsten, welche das Leben verschönen' (Peine). Die Gefahren der Tanzstunde sind freilich unverkennbar; deshalb wird sich die Schule jedenfalls das Recht wahren müssen, die Teilnahme von ihrer Erlaubnis abhängig zu machen. Erscheint

die Teilnahme für den Schüler nicht ersprießlich oder zeigen sich bedenkliche Folgen, so wird sie das Elternhaus (ebenso gut wie z. B. bei einem Übermaß von Musikstunden) dringend warnen müssen, um nach Möglichkeit Schaden zu verhüten; findet sie kein Gehör, so haben die Eltern die Verantwortung zu tragen. Schon eher wird die Schule das Recht haben, die Teilnahme an größeren, die regelmäßige Tanzstunde überschreitenden Veranstaltungen (Tanzstundenbällen u. dergl.) auf das nötigste zu beschränken (Hildesh.).

7. Einen wichtigen Punkt berührt Nienburg, wenn es mahnt, den Verkehr des Schülers in seiner freien Zeit nicht außer acht zu lassen. Es taugt nichts, wenn die größeren Schüler mit gleichaltrigen oder älteren angehenden Kaufleuten und ähnlichen jungen Leuten, auch wenn sie vorher mit ihnen dieselben Bänke gedrückt haben, spazieren gehen oder auf der Stube „herumsitzen". Die Anschauungsweise und das Maß der Freiheit ist für beide zu verschieden, und die Gefahr liegt nahe, daß der Schüler in solchem Verkehr die Beschränkungen der Schulordnung als einen zu harten Druck empfindet und sich zu Übertretungen verleiten läßt. Freilich, Verbote sind hier nicht angebracht, wohl aber Rat und Mahnung. Dagegen wird die Teilnahme an Vereinen, denen auch Nichtschüler angehören, geradezu zu untersagen (nicht bloß mit Emden Konf. davon abzuraten) sein.

8. Auch das Verbot der Benutzung von Leihbibliotheken wird mehrfach gefordert. Zwar entscheidet der Schüler am liebsten selbst über seine Lektüre, aber die Schule muß nach Möglichkeit wachsam sein, um dem Lesen aufregender Romane und bedenklicher Schundliteratur vorzubeugen (Emden, Hildesh.). Zwar lehnt Hildesh. Konf. eine dahin gehende These ab, und Lingen sieht in einem solchen Verbot einen Eingriff in die Rechte der Eltern; aber Lingen Korref. verlangt ein solches. Einen großen Teil der Schüler, meint derselbe, wird schon das Pflichtgefühl von der Übertretung des Verbotes zurückhalten; in kleineren Städten läßt sich auch auf den Besitzer einer solchen Leihbibliothek genügend einwirken und durch Kontrolle der Schüler die Beobachtung einer solchen Verfügung überwachen. Schwierig bleibt freilich die Aufgabe; das beste Gegenmittel liegt ohne Frage, wie mehrfach erwähnt wird, in der Einrichtung von Schüler- oder Klassenbibliotheken, die indes nicht nur für belehrende, sondern auch namentlich für gute unterhaltende Lektüre zu sorgen haben, um dadurch einem natürlichen Bedürfnis der Jugend entgegen zu kommen. Auch wird es am Platze sein, wo die Schule mit dem Hause Fühlung genommen hat, den Eltern mit Rat bei der Wahl von Büchern zu Geschenken an die Hand zu gehen (Hannov. R.). Hildesh. bekämpft besonders auch die Lektüre der Journalmappen; wo sie freilich in der Familie gelesen werden, ist schwer etwas zu machen.

9. Die Überwachung des Kirchenbesuchs der Schüler wird mehrfach nachdrücklich abgelehnt (Hann. KW., Hildesh., Münden, Nienburg Konf.); Anregung soll den Schülern gegeben, aber jeder äußere Zwang vermieden werden. Nienburg Ref. verlangt sogar in der Kirche solche Plätze für die Schüler, daß der Lehrer sie im Auge haben und Allotria hindern kann; die Konf. freilich teilt diese Ansicht nicht. Wenn die Einwirkung der Schule außerhalb des Unterrichts im wesentlichen nur eine prohibitive Fernhaltung schlechter Einflüsse sein soll, wie oben gesagt ist, so gehört die Kontrolle des Kirchenbesuches kaum zu ihren Aufgaben.

Handhabung der Kontrolle bei auswärtigen Schülern.

Es fragt sich nun, in welcher Weise die Innehaltung der obigen Bestimmungen kontrolliert werden kann. Es ist schon gelegentlich angedeutet, daß hier ein Unterschied einheimischen und auswärtigen Schülern gegenüber gemacht werden muß. Letztere haben ihre Eltern nicht zur Stelle, so daß sie Aufsicht üben könnten; und die Pensionshalter sind oft, sei es aus Bequemlichkeit, sei es aus Besorgnis, bei scharfer Zucht im Hause ihre Pensionäre verlieren zu können, derartigen Anforderungen der Schule gegenüber recht unzuverlässig und gewissenlos, namentlich verschweigen sie meist grundsätzlich etwaige Übertretungen. Das Unterschreiben der Schulordnung durch die Pensionsväter (Emden, Nienburg) wird meist nicht viel fruchten. Da bleibt dann nichts anderes übrig, als daß die Schule, wenn sie natürlich auch den Eltern die Sorge für eine genügende Aufsicht nicht ganz abnehmen kann (Lingen Konf.), möglichst das Leben und Treiben der Auswärtigen, namentlich durch Besuche in ihren Wohnungen, überwacht. Die Zweckmäßigkeit und Notwendigkeit einer solchen Kontrolle wird mehrfach anerkannt (z. B. Hildesh., Nienb.), aber auch betont, daß die Ordinarien, denen diese Aufgabe doch in erster Linie zufällt, dadurch nicht unwesentlich belastet werden. Hildesh. Ref. will es deshalb dem Ermessen der einzelnen Lehrer überlassen, wie weit sie hierbei mitwirken wollen, und die Mehrheit der Konf. nimmt diesen Satz an; andererseits wird auch die Ansicht vertreten, daß, wenn diese Mühe vom Ordinarius verlangt wird, er in seinem Unterrichte entsprechend entlastet werden müsse. Das wäre vielleicht das beste; denn entbehren läßt sich die fragliche Kontrolle nicht wohl, wenn man überhaupt die oben dargelegten Bestimmungen aufrecht erhalten will, und von den auswärtigen Eltern wird sie auch fast immer dankbar anerkannt (Emden, Nienb.; auch Berichterstatter darf das aus seiner Erfahrung bestätigen). Natürlich müssen diese Besuche jeden Anschein polizeilicher Spionage vermeiden und mehr den Charakter eines freundschaftlichen Besuches wahren (Hildesh.); der wird um so mehr hervortreten, wenn der besuchende Lehrer zugleich Gelegenheit nimmt, sich zu

überzeugen, ob Stube und Kammer des Schülers ausreichend geräumig und gesundheitlich ohne Bedenken sind, ob er in seinen Arbeiten durch die Hausbewohner gestört wird u. dergl. mehr. Die Aufgabe erleichtert sich ja auch insofern, als bei Schülern, die bei ihren Verwandten oder zuverlässigen und guten Familien wohnen, eine solche Kontrolle wegfällt (Emden). Auch bei sonst zuverlässigen Schülern wird man sich mit gelegentlichen Besuchen begnügen können, die ihnen wenigstens das Bewußtsein erhalten, daß sie unter Aufsicht stehen; desto häufiger wird man Schüler besuchen können, bei denen irgend welches Bedenken vorliegt. Daß man bei häufigeren Schulversäumnissen der Auswärtigen unter Umständen ein ärztliches Zeugnis verlangen wird, ist klar; wenn Hildesh. Ref. zu diesem Zwecke die Anstellung eines Schularztes für zweckmäßig erachtet, so wird dieser Vorschlag in der Konf. abgelehnt. Selbstverständlich sind die mehrfach ausgesprochenen Forderungen, daß Wahl und Wechsel der Pension von der Genehmigung des Direktors abhängt, und daß er, wo die Pension ihre Pflicht nicht tut oder gar der Schule entgegen arbeitet, einen Wechsel verlangen kann.

Erleichtert würde die Aufgabe des Ordinarius ohne Frage durch die in einem Berichte (Osnabr.) empfohlene Einrichtung der tutela; es sei das eine ‚Vertrauensstellung, die ein Lehrer zu einer gewissen Zahl auswärtiger, seiner Aufsicht besonders überwiesener Schüler einzunehmen habe'. Die Mehrheit der Konf. spricht sich dagegen aus; der Ordinarius ist der geborene Tutor, so daß ein Grund zur Einführung dieser in der Provinz nicht üblichen Einrichtung nicht vorliegt.

Handhabung der Kontrolle bei einheimischen Schülern.

Es wäre natürlich ungerecht, wollte man die angeführten Forderungen der Schulordnung nur für Auswärtige gelten lassen; für die Einheimischen sind sie ebenso nötig (Lingen Konf.). Der Unterschied ist nur der, daß ein Teil der Kontrolle, namentlich soweit er sich auf das Treiben des Schülers im Hause bezieht, den Eltern überlassen werden muß, wie sich das im einzelnen leicht ergibt. Im allgemeinen wird auch das Elternhaus schon im eigenen Interesse den übernommenen Verpflichtungen gegen die Schule zu genügen suchen und etwaigen Vorstellungen und Bitten um strengere Aufsicht Gehör geben (Hildesh.). Aber wenn auch die Schule an der Schwelle des Elternhauses Halt zu machen hat (Hann. KW.), in der Öffentlichkeit sind an die Einheimischen dieselben Anforderungen zu stellen wie an die Auswärtigen; einzelne Modifikationen sind schon oben berührt.

Einheitliche Regelung der bezüglichen Bestimmungen in den Schulordnungen.

Daß die obigen Bestimmungen in die Schulordnungen aufzunehmen und von den Eltern durch ihre Unterschrift anzuerkennen sind, wird mehrfach

erwähnt; ebenso daß keine Verbote aufgenommen werden sollen, deren Kontrolle von vornherein unmöglich ist, da ein solches Verbot mehr schadet als nützt. Daraus ergibt sich, daß in Großstädten einzelne der einschlägigen Fragen freier behandelt werden und die Schule auf gewisse Einschränkungen des äußeren Lebens verzichten muß, die sie in der kleineren Stadt sehr wohl aufrecht erhalten kann. Trotzdem wäre es vielleicht sehr angemessen, wenn die wichtigsten Punkte, soweit das angängig ist, für die ganze Provinz oder wenigstens doch für dieselbe Stadt einheitlich geregelt würden (Hildesh.) Beim Wechsel der Anstalt, bei Besuchen in anderen Schulstädten, vor allem bei Anstalten derselben Stadt muß eine Verschiedenheit der Bestimmungen dem Schüler auffallen und ihm als Willkür erscheinen; das untergräbt aber die Achtung vor solchen Anordnungen und die Bereitwilligkeit, sich ihnen zu fügen.

B. Die erziehliche Einwirkung innerhalb der Schule und ihrer Veranstaltungen.

I. Der Unterricht.

‚Das wirksamste und grundlegende Erziehungsmittel der Schule auch auf ethischem Gebiete ist der Unterricht selbst' (Hann. KW.). Denn die wissenschaftliche Durchbildung klärt das Urteil des Schülers, so daß er das sittlich Gute und Böse mit sicherem Blick unterscheiden lernt; Klärung des Verstandes ist Voraussetzung des sittlichen Urteils (Lingen Konf., ähnlich Peine) und Vorbedingung für die bewußte Richtung des Willens. Ein Referent (Osnabr.) verhält sich hier freilich sehr skeptisch. Die höheren Schulen können nach ihm zwar auf den oberen Stufen eine Selbständigkeit des Urteils bei ihren Zöglingen beanspruchen, die als Vorübung für den später im Leben zu bewährenden Mut der Überzeugung angesehen werden darf, aber tatsächlich sei bei den heutzutage auf die geringer Begabten zugeschnittenen Methoden und bei der strammen, nivellierenden Schulorganisation, bei der auch geistig lebendigere und selbständigere Schüler sich scheuen, mit einer Äußerung des eigenen Urteils hervorzutreten und sich dem mehr oder weniger affektvollen Widerspruch des Lehrers auszusetzen, die Fähigkeit selbständigen Denkens sehr wenig entwickelt und ein selbständiges Urteil auf sittlichem Gebiete kaum oder gar nicht zu erlangen.

Aber auch der Stoff selbst, der den Schülern im Unterrichte geboten wird, ist reich an Elementen, die auf Charakterbildung und Streben des Schülers erziehlich einwirken können und müssen; Aufgabe der Schule ist es, wie auch die Lehrpläne betonen, diese Elemente richtig zu verwerten. In den vorliegenden Berichten wird dieser ethische Bildungsstoff mehrfach für die einzelnen Fächer ausführlich erörtert, namentlich für die Disziplinen,

die man wohl geradezu als die ethischen bezeichnet hat, für Religion, Deutsch und Geschichte. So setzt z. B. Göttingen ausführlich auseinander, wie im deutschen Unterricht durch die angemessene Auswahl und Behandlung von Dichtungen auf den verschiedenen Stufen die Begriffe der Treue und Dankbarkeit, der Pflichttreue, der Wahrheit und rechten Ehre, der Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung geklärt und vertieft werden können; und ebenso werden die übrigen Unterrichtsstoffe behandelt, denen allen mit Einschluß der mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Fächer erziehliche Momente innewohnen. Ähnliche, mehr oder weniger vollständige Gedankenreihen geben auch andere Berichte (Hildesh., Lingen, Peine). Nun darf man wohl nicht sagen, was eine Stimme der Konf. Hildesh. ausspricht, daß diese Fragen nicht notwendig zum Thema gehörten und deshalb beiseite zu lassen wären; aber mit Recht hebt Hildesh. Ref. hervor, daß es überflüssig sei, die in den einzelnen Fächern liegenden Bildungsstoffe aufzuzählen und zu charakterisieren, da jede Pädagogik darüber Aufschluß gebe. In der Tat zeigen denn auch die Berichte, die sich mit diesen Fragen näher beschäftigen, nirgend eine irgendwie nennenswerte Differenz der Ansichten. Nur Osnabr. meint, man dürfe keine zu großen Hoffnungen auf die erziehlichen Ergebnisse setzen, die man dem Inhalt des Unterrichts zu verdanken hätte. Bei der geistigen Krise der modernen Gesellschaft, der Auflösung der hergebrachten Sitte und der sittlichen Ideale, der dadurch unvermeidlichen Umwandlung der ethischen Begriffe, bei der Abwendung der Studierenden von der Philosophie und dem dadurch bedingten Mangel an philosophisch durchgebildeten Lehrern — diesen Übelstand habe freilich die höhere Schule zum Teil selbst mit verschuldet durch die im Grunde vollständige Beseitigung der philosophischen Propädeutik, deren Wert und Bedeutung übrigens auch Lingen in diesem Zusammenhange nachdrücklich hervorhebt —, sei es den höheren Schulen gegenwärtig schlechterdings unmöglich geworden, in ihrem Unterrichte eine so einheitliche sittliche Tendenz zu geben, daß er erziehlich wirken könne.

Sollen freilich die sittlichen Elemente des Unterrichtsstoffes erziehlich wirken, so kommt es auf eine richtige Behandlung und Verwertung an; dafür geben die Berichte gleichfalls beachtenswerte Winke. Will der Lehrer Verständnis und Begeisterung für die höchsten Güter in die Seelen pflanzen, so muß vor allem sein eigenes Herz bei der Sache sein, die eigene warme Empfindung und Überzeugung überträgt sich am ersten auf die Schüler. Das gilt für die Religion, die nur durch die eigene echte Religiosität den Herzen der Zöglinge nahe gebracht werden kann (Münden); das gilt für die Geschichte, wo eine frische, natürliche Begeisterung des Lehrers auch die Schüler belebt und mit sich fortreißt, während ein einförmiger, gleichgültiger Vortrag, dem man nicht die Liebe zur Sache an-

merkt, ohne Wirkung bleibt (Emden); das gilt auch für die anderen Fächer. Vielleicht würde z. B. die Begeisterung der Jugend für die altklassischen Studien noch eine andere sein, als sie heutzutage in der Tat ist, wenn die Lehrer noch alle selbst die Begeisterung früherer Pädagogen für den Stoff besäßen und zeigten und ihm nicht zum Teil unter dem Einfluß moderner Strömungen und Ideen ziemlich kühl gegenüber ständen. Um solche Begeisterung zu wecken, muß auch, wie Hann. KW. ausführt, in den oberen Klassen die auf den früheren Stufen vorherrschende und zur Ausbildung des Intellekt vornehmlich wirksame analytische Methode zurücktreten; die stetige Zergliederung von Kunstwerken ist das sicherste Mittel, die Freude am Ganzen zu verleiden. Darum sei in den spezifisch ethischen Fächern die bloß gedächtnismäßige Einprägung des Tatbestandes geradezu vom Übel; öde Reihen- und Zahlenpaukerei gehöre nicht hierher, sondern es gelte Verständnis der Entwicklung, Wertung der höchsten Güter und Heldenverehrung in die Seele zu pflanzen. Denn Begeisterung sei die vornehmste Frucht des ganzen ästhetisch-ethischen Unterrichts.

Natürlich soll mit solchen Forderungen nicht formgewandtem Wortschwall des Vortrages, nicht hohlem Pathos, das beständig die Brusttöne der Überzeugung affektiert, das Wort geredet werden (Hann. RG.); denn dergleichen imponiert wohl vorübergehend hohlen Köpfen, aber es geht nicht zu Herzen, weil es den Charakter des Gemachten und innerlich Unwahren an sich trägt. Denn das ist die zweite Forderung, daß der ganze Unterricht, wenn er wirken soll, durchaus von dem Geiste der Wahrheit durchdrungen sein muß. Darum verlangt Hildesh. Ref. im Religionsunterrichte der oberen Klassen, wo schon in den Schülern der Skeptizimus sich sehr eifrig regt, volle Offenheit und rückhaltloses Aussprechen; das Verschleiern solcher Fragen z. B. die das Verhältnis der Bibel zu den Ergebnissen moderner Forschung angehen, die Scheu des Lehrers, auf geäußerte Zweifel einzugehen und den Schülern zu rückhaltloser Aussprache zu veranlassen, könne leicht zu Heuchelei und Gleichgültigkeit führen (ähnlich, wenn auch nicht so scharf Münden). In der Geschichte sollen gewiß die Vorzüge des deutschen Vaterlandes und Volkes, die glänzenden Verdienste und hohen Errungenschaften des Hohenzollernhauses nach Gebühr gewürdigt und die Begeisterung des Schülers geweckt werden; aber Voraussetzung für eine reine Wirkung ist auch hier reine Wahrheit ohne alle Schönfärberei und Übertreibung (Hildesh.). Darum meide man die Prahlerei und scheue sich nicht, auch die Schwächen und Fehler des eigenen Volkes zu bekennen, die Vorzüge und Tugenden anderer Völker neidlos anzuerkennen (Peine). Darum ist es ein schwerer Fehler, wenn der Geschichtslehrer neben den vielen Lichtseiten, die die Geschichte des Herrscherhauses bietet, die etwa vorhandenen Schatten in dem Charakter und der Regierung einzelner seiner Mitglieder

beiseite läßt oder flüchtig übergeht. Dem Primaner sind in der Tagespresse und in der Lektüre auch andere Quellen zugänglich, die ihn auf solche dunklen Punkte hinleiten; noch weit mehr, wenn er bald darauf in das Leben hinaustritt. Merkt er dann, daß die Schule ihm manches vorenthalten oder verschwiegen hat, so ist er gar leicht geneigt, das Kind mit dem Bade auszuschütten; die ganze ethische Wirkung des Unterrichts ist verloren (Hildesh.).

Man hüte sich aber auch, die erziehlichen Momente des Stoffes absichtlich hervorzuzerren (Hildesh.); wo der Schüler die Absicht merkt, da wirkt sie verstimmend und ruft leicht Widerspruch oder Gleichgültigkeit hervor. Man lasse den Stoff für sich wirken, so wird die Wirkung am sichersten und nachhaltigsten sein; lange moralisierende Ermahnungen und Auseinandersetzungen sind nur vom Übel (Nienb.).

2. Zucht und Ordnung.

Aber die verstandesmäßige Erkenntnis des Guten und Rechten und die Erwärmung und Begeisterung des Schülers im Unterricht genügen nicht; es muß noch die stete Gewöhnung hinzukommen, um auch den Willen zu bilden und ihm die Kraft zu verleihen, auch in verführerischer Lage der Pflicht treu zu bleiben. Diese Gewöhnung bietet die Zucht und Ordnung der Schule.

Vorbeugende Vorsorge und Wachsamkeit.

Mit Recht erklärt Emden es hier für die Hauptaufgabe des Lehrers, Vergehungen durch Vorsorge und Wachsamkeit vorzubeugen, und sieht darin das erste und wichtigste pädagogische Mittel. Darum müssen alle Anordnungen, mögen es nun die Bestimmungen der Schulordnung sein oder die Befehle, die der Lehrer für den einzelnen Fall gibt, knapp und klar sein, so daß sie jedes absichtliche oder unabsichtliche Mißverständnis ausschließen. Auch genügt es nicht, die gedruckte Schulordnung den Schülern einfach in die Hand zu geben, sondern die einzelnen Gebote müssen wiederholt, namentlich bei Beginn des Schuljahres, mit ihnen besprochen und in verständlicher Form klargemacht werden (Emden, Hildesh.). Dabei empfiehlt es sich, die reiferen Schüler über Zweck und Notwendigkeit einzelner Anordnungen offen aufzuklären (Emden), um sie so allmählich zu freiem Gehorsam zu erziehen (Osnabr.). Unfug in den Klassen außerhalb der Unterrichtszeit beugt der Lehrer am besten vor, der Aufsichten und Unterricht pünktlich beginnt und beim Schluß der einzelnen Lektionen und namentlich der letzten Stunde das Zimmer nicht eher verläßt als die Schüler, auch ein unnötiges Verweilen auf den Korridoren nicht duldet (Emden). Namentlich

aber ist diese vorbeugende Fürsorge von Bedeutung für die Gewöhnung an zwei Tugenden, mit denen sich die Berichte naturgemäß am eingehendsten beschäftigen, an treuen Fleiß und Wahrheitsliebe.

Erziehung zum Fleiß.

Für die Erziehung zum Fleiß kommt vor allem die Behandlung der häuslichen Aufgaben in Betracht; übertriebene Anforderungen, die der Schüler gar nicht oder nur unter übermäßiger Anstrengung erfüllen kann, stumpfen sein Pflichtgefühl ab und machen ihn gleichgültig (Nienburg). Nicht freilich, daß man dem modernen Überbürdungsgeschrei nachgeben und auf ernste Arbeit überhaupt verzichten sollte; die Überbürdungsfrage und die dadurch hervorgerufene Zeitströmung, die den Schülern alles möglichst leicht machen will (klagen doch in den unteren Klassen die Eltern schon manchmal darüber, daß ihre Söhne zu wenig für die Schule zu tun haben), hat dem Schulbetrieb und seiner erziehlichen Einwirkung schon unendlich viel geschadet (Hildesh.). Der Schüler muß lernen, daß in der Welt ohne Arbeit nichts zu erreichen ist, darum muß jeder Tag seine regelmäßige Arbeit haben, darum darf diese auch nicht zu gering sein (Hildesh.), zumal die Erfahrung lehrt, daß die Schüler destoweniger leisten, je weniger man von ihnen fordert (Göttingen). Das gilt vor allem für die oberen Klassen, obwohl ein Bericht (Hann. RG.), freilich in anderem Zusammenhange, der Ansicht ist, daß gerade hier ein weit stärkerer Teil der Arbeit, als schon in den früheren Klassen, aus dem Hause in die Schule übernommen werden müsse. Aber dem Zuwenig gegenüber gibt es auch ein Zuviel, das die Arbeitslust und Schaffensfreudigkeit ertötet, und das muß vermieden werden. Aber nicht bloß quantitativ, sondern auch qualitativ muß die Aufgabe der Leistungsfähigkeit des Durchschnittsschülers entsprechen. Da heißt es denn vor allem dem Schüler Anleitung geben, namentlich in den unteren Klassen, wo er oft noch gar nicht weiß, wie er seine Arbeiten einrichten, wie er auswendig lernen, wie er präparieren, wie er seine schriftlichen Aufgaben anfertigen muß (Nienb.). Aber auch weiterhin kommt es darauf an, Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen, deren der Schüler nicht allein Herr werden kann; darum verlangen auch die Lehrpläne bei der Lektüre neuer und dem Schüler schwierigerer Schriftsteller Anleitung zur Vorbereitung bis zur Prima hinauf. In diesen Zusammenhang gehört auch die Frage, ob man dem Schüler für die häusliche Vorbereitung Kommentare zu den Schriftstellern empfehlen soll. Lingen lehnt die Benutzung derselben ausdrücklich ab; man erziehe den Schüler nicht zu selbständigem Fleiße, wenn man ihm solche Hülfsmittel geradezu empfehle. Aber man soll sich doch nicht darüber täuschen, daß unsere Schüler in den

meisten Fällen nicht imstande sind, gar viele Schwierigkeiten des Textes zu überwinden, die ja dem Lehrer gering erscheinen mögen. Gibt man ihnen geeignete erlaubte Hülfsmittel in die Hand, so sind sie imstande durch die Bewältigung der Hindernisse selbst Freude an der Arbeit zu gewinnen, und werden um so eher vor den verbotenen Hülfsmitteln bewahrt, die ihnen ja leider so leicht zu Gebote stehen. Für den selbständigen Fleiß des Schülers bleibt immer noch genug zu tun. Wesentlich ist übrigens hier auch, daß nicht unreife Schüler in eine Klasse aufgenommen werden, deren Anforderungen sie nicht gewachsen sind (Hildesh.). Lust und Freudigkeit bei der Arbeit sind die Vorbedingungen jedes Erfolges (Nienb.).

Wichtig ist an zweiter Stelle eine sorgfältige Kontrolle der aufgegebenen Arbeiten. Wo diese nicht geübt wird, gewöhnt sich der Schüler leicht an Unterlassungen und Versäumnisse; was aufgegeben ist, muß auch unnachsichtlich verlangt und durchgeführt werden, damit der Schüler lernt, daß er mit keiner Versäumnis durchkommt (Ling., Konf.). Das gilt nicht nur für die regelmäßigen, zur Korrektur eingelieferten Reinschriften, sondern auch für Arbeiten in der Kladde und Präparationsheften, wobei natürlich auch in Sauberkeit und Schrift sowie in der ganzen äußeren Haltung der Hefte eine zwar oft pedantisch erscheinende, aber doch unerläßliche Sorgfalt zu fordern ist (Göttingen). Für die oberen Klassen will Hannov. R. „die die Zeit vergeudende Tageskontrolle zurückdrängen und möglichst auf schwache und unzuverlässige Schüler beschränken;“ ganz unterbleiben darf sie jedenfalls auch hier nicht, da der Schüler ihr Fehlen bald merkt und sich danach einrichtet (Gött., Ling.).

Zur Förderung regelmäßigen und pünktlichen Fleißes empfiehlt Emden auch die Aufhängung von Arbeitsplänen in der Klasse, damit die Schüler daraus ersehen können, welches Maß von Zeit auf die häuslichen Arbeiten verwendet werden soll. Aber solch ein Normalarbeitsplan, sagt Hildesh., würde nur dann Wert haben, wenn wir lauter normal veranlagte, vorgebildete und arbeitende Schüler hätten; so aber könne man sich die Mühe sparen, und die Bekanntgebung eines solchen Planes in den Klassen sei geradezu ein Unfug. In der Tat werden die wenigsten Schüler mit den angesetzten Zeiten auskommen (Emden Konf.).

Mit Recht bekämpft Nienb. den Brauch mancher bequemen und nachsichtigen Eltern, ihre Söhne gleich vom Beginn des Schuljahres ab zu einem Privatlehrer oder älteren Schüler zu schicken, bei dem sie ihre ganzen Arbeiten machen. Das Gefühl, selbst einmal etwas leisten zu müssen, selbständiges Arbeiten und Vertrauen zur eigenen Kraft kann bei solchen fortgesetzten Nachhilfestunden nicht aufkommen; wenn sie deshalb auch bei einzelnen Schülern nicht immer zu entbehren sind, so sollten sie jedenfalls auf Ausnahmefälle beschränkt werden (ähnlich Lingen Korr.).

Wahrhaftigkeit.

Ein besonders schwieriger Teil der sittlichen Einwirkung ist die Erziehung den Schüler zur Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit; darüber ist schon viel gesprochen und geschrieben, ohne daß die Praxis damit wesentlich weiter gekommen wäre (Hildesh.). Ein gut Teil der Schuld liegt da freilich am Elternhause, das die Arbeit der Schule in keinem Punkte so wenig unterstützt, ja nicht selten die Verfehlungen der Söhne mit falschen Entschuldigungen und halbwahren Zeugnissen in Schutz nimmt und bemäntelt (Lingen). „So lange in weiten Kreisen die Schullüge als etwas Natürliches und Harmloses oder gar als eine tugendhafte Fertigkeit angesehen wird, so lange wird sie auch unausrottbar in unseren Schulen herrschen“ (Osnabr.) Doch glücklicherweise denken nicht alle Eltern so; und jedenfalls muß die Schule den Kampf mit allen Mitteln aufnehmen. Diese Mittel sind vor allem wieder prophylaktischer Natur; man vermeide alles, was den Schüler zur Unwahrheit und Unehrlichkeit verführen kann (Gött. Konf.). Auch das will vor allem bei Stellung der häuslichen Aufgaben bedacht sein; übertriebene Anforderungen führen zur Nichterfüllung der verlangten Arbeiten, woran sich dann gar leicht wieder Ausflüchte oder Unwahrheiten zur Verdeckung des wirklichen Sachverhalts anschließen, oder lassen den Schüler von vornherein zum Abschreiben und zur Benutzung unerlaubter Hülfsmittel greifen. Wer bei der Lektüre gleich im Vorübersetzen vollendete Leistungen verlangt, statt das Hauptgewicht auf gründliche Aneignung und Wiederholung des durchgearbeiteten Pensums zu legen, verführt gar leicht dazu, daß die Schüler zu Übersetzungen greifen. Ebenso wichtig ist natürlich auch hier vorbeugende Kontrolle (Emden). Wenn ein Schüler einmal bei einer Klassenarbeit von seinem Nachbar abschreibt, so braucht das freilich nicht ohne weiteres dem Lehrer zur Last gelegt zu werden; die Schüler können, namentlich da sie verhältnismäßig so nahe bei einander sitzen, mit einem raschen Blick oft unglaublich viel von dem Hefte des Nachbars erhaschen. Aber wer während der Klassenarbeit aus dem Fenster sieht oder auf dem Katheder sitzt und liest, darf sich über Abschreiben der Schüler nicht beklagen. Nicht unpraktisch ist es, bei solchen Arbeiten diejenigen, die zur Unredlichkeit neigen, die Plätze wechseln zu lassen; der neue Nachbar mit anderer Handschrift erschwert immerhin das Abschreiben. Das Überschreiben in den gedruckten Texten unterbleibt bald von selbst, wenn die Schüler wissen, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit einmal die Bücher darauf hin einer Revision unterzieht (Emden). Mitteilungen an die Eltern über Verfehlungen oder verhängte Strafen dürfen nicht durch die fraglichen Schüler selbst überbracht werden (Emden); die Versuchung zu Unterschlagung oder Fälschung ist zu groß. Aus der Zahl der Schüler einen Aufseher zur Überwachung der Mitschüler zu ernennen ist sehr bedenklich, die Wahrheits-

liebe und der Gehorsam eines solchen Schülers wird auf eine zu harte Probe gestellt (Emden); auch Lingen Konf. mahnt in dieser Beziehung zur Vorsicht. Doch werden hier auch entgegengesetzte Ansichten laut: der die Aufsicht führende Schüler werde von seinen Mitschülern genügend kontrolliert, so daß die Maßregel in den mittleren und unteren Klassen wohl anwendbar erschien (Emden Konf. in der Mehrheit), die Einrichtung habe sich bei vorsichtiger Auswahl der Schüler und vorherigem Hinweis auf den Unterschied zwischen pflichtmäßiger Meldung und Klatschen wohl bewährt (Göttingen). Man sieht, an Bedenken fehlt es nirgends. Selbstverständlich ist auch nicht zu gestatten, daß Schüler das Klassenbuch führen oder irgend welche Eintragungen in demselben machen; Berichterstatter weiß aus seiner eigenen Schulzeit, zu wie viel Unredlichkeiten und Fälschungen ein solches Verfahren führt. Bei einer Untersuchung verlange man von keinem Schüler, daß er seine Genossen zur Anzeige bringe; solche Anzeigen gelten mit Recht in Schülerkreisen als häßlich und unanständig. Denn der Schüler hat auch Pflichten gegen seine Mitschüler und handelt nach seiner Empfindung sittlicher, wenn er eine Strafe riskiert als wenn er einen Mitschüler im Stiche läßt (Hannov. KW. nach Matthias). Auch inquiriere man bei der Untersuchung nicht kriminalistisch (Emden); man kann den Schüler dadurch wohl in die Enge treiben, aber auch leicht zu weiteren Unwahrheiten drängen. Man dränge auch womöglich nicht gleich vor der Klasse auf ein Geständnis, das hier oft durch falsche Scham gehindert wird, während es nach der Stunde unter vier Augen bei ruhigem und besonnenem Zureden jedenfalls viel leichter und oft überraschend schnell erfolgt (Emden).

Soll man einem Schüler zur Erreichung eines Geständnisses Straflosigkeit zusichern? Emden Ref. verwirft dieses Verfahren, während eine Minorität der Konf. es unter Umständen für statthaft erklärt. Es ist denkbar, daß man in vereinzelten Fällen einmal zu dieser Maßregel greifen muß; grundsätzlich ist sie jedenfalls abzulehnen, da der Schüler die Wahrheit nicht aus Berechnung, sondern um ihrer selbst willen sagen soll (Emden). Richtig spricht sich wohl eine Stimme derselben Konf. dahin aus, daß man auch ohne diese ausdrückliche Zusicherung in den Schülern das Gefühl wecken müsse, daß sie sich bei der Wahrheit stets am besten stehen. Der Schüler soll wissen, daß er im Fall einer nachgewiesenen Lüge auf alle Fälle streng bestraft wird, daß er aber bei sofortigem offenem Geständnis keine oder doch nur eine mäßige Strafe zu erwarten hat. Hat jemand während des Unterrichts geflüstert, vorgesagt oder dergl. und meldet sich auf Anfrage sogleich, so genügt eine kurze Mahnung; hat er bei häuslichen Exerzitien mehr als billig „verglichen“, so wird man bei offenem Geständnis zwar die Arbeit nicht rechnen, aber auf weitere Strafe verzichten können. Berichterstatter hat wenigstens bei diesem Verfahren in der Prima im all-

gemeinen die Erfahrung gemacht, daß sich bei solchen Fragen meist mehr Schüler als nicht ganz selbständige Arbeiter meldeten, als ihm selbst bei der Korrektur aufgefallen waren. Auch soll man nicht jede Verlegenheits- oder auch Notlüge gleich zur Verlogenheit, jeden Täuschungsversuch zum Betruge aufbauschen (Hannov. KW.); wo das Eingeständnis erfolgt, mag die Strafe eintreten, aber zugleich auch die Verzeihung. Mit der Strafe muß die Sache abgetan sein, der Lehrer darf nicht nachtragen und immer wieder auf die alte Geschichte zurückkommen; dadurch wird der Schüler scheu und wird das nächste Mal um so mehr zur Unwahrheit seine Zuflucht nehmen (Hann. KW.). Auch wittere man nicht überall Lügen (Lingen), sei zwar nicht vertrauensselig, aber auch nicht mißtrauisch und argwöhnisch (Nienburg); griesgrämiges Mißtrauen, das überall Schlechtigkeiten auflauert, fordert den Schüler heraus, den Lehrer zu hintergehen, und macht solche Streiche zu Heldentaten (Hannov. KW.). Durch solche Mittel läßt sich dann vielleicht ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schülern anbahnen, namentlich in den oberen Klassen; und solches Vertrauen ist die Voraussetzung für jeden im eigentlichen Sinne sittlichen Einfluß, besonders auch für die Erziehung zur Wahrhaftigkeit (Osnabr.).

Zugleich gilt es aber auch, den Schülern die Überzeugung beizubringen, daß die Lüge eine Feigheit ist (Hildesh.), daß, wer einen leichtsinnigen oder schlechten Streich begangen hat, auch den Mut haben muß, die Folgen zu tragen. Die Wahrheit dieses Satzes wird freilich nur wirken, wenn in den Klassen das richtige Ehrgefühl geweckt ist. Wie das erreicht werden kann, legt Lingen Korr. näher dar. Im Verkehr mit den Schülern muß der Lehrer den anständigen Ton festhalten, die Schüler nicht mit Schimpfnamen belegen (wie solche auch unter ihnen selbst nicht zu dulden sind), tüchtige Leistungen anerkennen und so die Freudigkeit erhöhen, den Aussagen Glauben schenken, so lange nicht Unehrlichkeit nachgewiesen ist (so auch Emden), es der Klasse zur Pflicht und zur Ehre machen, daß man ihr Vertrauen schenken kann. Ist die Klasse von solchem Ehrgefühl beseelt, so wird sie auch in Fällen, wo die Wahrheit durch Untersuchungen nicht zu ermitteln ist, den Schuldigen zwar nicht nennen, aber zwingen, sich selbst zu melden (so auch Emden Konf.); in dieser Weise zeigt sich dann auch der erstrebenswerte, echte Korpsgeist der Klasse.

Strafen.

Freilich, trotz aller vorbeugenden Maßregeln werden Vergehungen und Übertretungen nie ausbleiben, dafur sorgt vor allem schon der jugendliche Leichtsinn; und so sind denn auch Rügen und Strafen nicht zu entbehren. Mit dem Mantel der Liebe darf nicht alles zugedeckt werden, wenn Besserung erzielt werden soll; wer sein Kind lieb hat, der züchtigt es (Hildesh.). Aber

anderseits liegt das Wesen der Schuldisziplin nicht im Strafrecht, Strafen sind immer nur ein Notbehelf; darum sind sie möglichst sparsam anzuwenden. Strafen, die mechanisch verhängt und regelmäßig wie Wochenlohn ausgezahlt werden, können den Schüler nicht innerlich fassen und umwandeln, sondern stumpfen selbst zarter besaitete Naturen ab (Hann. KW.). Die Schulstrafen sind erst 1888 Thema der Direktoren-Versammlung gewesen; das ist auch wohl der Grund, daß die Berichte meist nicht näher darauf eingehen. Im einzelnen wird auf die Steigerung der Strafen von mündlicher Rüge und Eintragung im Klassenbuch, deren vorsichtige und maßvolle Verwendung mit Recht gefordert wird, bis zu Arrest und Karzerstrafe hingewiesen; das letzte Mittel bleibt die Entfernung des Schülers von der Anstalt, die im Interesse der Gesamtheit wie auch des Schülers selbst verhängt wird, der auf diese Weise vielleicht noch wieder zur Umkehr gebracht werden kann (Hildesh.). Dabei wird hervorgehoben, daß man weise Mäßigung in den ersten Strafen anwenden muß, damit hinterher Steigerung möglich bleibt (Göttingen); daß die Strafe nicht in Leidenschaft und ohne Anhörung des Schülers verhängt werden darf; daß bei Rügen und Ermahnungen ein nörgelnder und polternder oder auch ein schroffer Unteroffizierston zu vermeiden ist. Ein paar mehr oder weniger strittige Punkte werden in mehreren Berichten besprochen:

a) Das Hinausweisen eines Schülers aus der Klasse ist als Strafe nicht statthaft (Emden); natürlich ist es zulässig, wenn z. B. ein Schüler in den unteren Klassen durch Weinen den Unterricht stört, aber dann ist es eben auch nicht als Strafe anzusehen (Emden Konf.) und außerdem auf ein möglichst kurzes Zeitmaß zu beschränken.

b) Gemeinsame Arreststunden sind zu verwerfen; auf die schlechteren Schüler, die doch gerade vor allem gebessert werden sollen, wird dadurch keine erziehliche Einwirkung erzielt, weil sie bald den regelmäßigen Besuch solcher Stunden als etwas Selbstverständliches ansehen (Göttingen). Auch liegt dabei die Gefahr des Mißbrauchs dieser Strafe nahe; muß der Lehrer, der die Strafe verhängt, selbst auch für Beschäftigung und Kontrolle des Schülers während des Nachsitzens sorgen (Emden), so wird er bald von selbst ein Übermaß vermeiden.

c) Die Bestrafung der ganzen Klasse, falls bei einem Vergehen der Täter nicht ermittelt wird, verwirft Emden; man solle nicht viele Unschuldige wegen ihres Schweigens zu Mitschuldigen stempeln. Jedenfalls ist eine solche Maßregel immer nur ein arger Notbehelf und ein Zugeständnis der eigenen Ohnmacht und Verlegenheit, daher auch nach Möglichkeit, am liebsten ganz zu vermeiden; am besten ist es, wenn man mit Erfolg an das Ehrgefühl der Klasse appellieren kann. Emden Konf. nimmt noch mit Mehrheit den Satz an, daß, wenn bei Lärm oder ähnlichem Unfug ein großer

Teil der Klasse beteiligt gewesen ist und die einzelnen Täter nicht ermittelt werden, die ganze Klasse bestraft werden kann.

d) Auch körperliche Züchtigung verwirft Emden, während andere Berichte sie nicht grundsätzlich glauben entbehren zu können (Hannov. KW., Göttingen), wo es gilt Eigensinn oder Trotz zu brechen, Frechheit oder Roheit zu strafen. Jedenfalls sollte sie nur in den äußersten Fällen und mit Vorsicht angewendet werden; wird sie verhängt, so soll sie gleich der Tat folgen, doch ist nachherige Anzeige bei dem Direktor nötig (Göttingen Ref. und Konf.)

Lob.

Wo Strafe angewendet wird, sollte anderseits auch Lob nicht fehlen. Zwar ist Lob gefährlicher als Tadel (Hildesh.), es muß deshalb mit Vorsicht gespendet werden, und namentlich ist die Eintragung lobender Noten im Klassenbuch zu verwerfen (Emden), da dergleichen leicht zu Selbstüberhebung und Einbildung führt. Aber deshalb darf man strebsamen Schülern doch gelegentlich ein Wort der Anerkennung und Ermunterung bei guten Leistungen zollen, namentlich um schwächeren Schülern Selbstvertrauen und Arbeitsfreudigkeit zu geben (Emden, Gött.). Unberechtigt ist auch die Scheu gar mancher Lehrer, wirklich tadellose Leistungen mit einer 1 zu zensieren; wer unter schlechte Arbeiten unbedenklich seine 5 setzt, muß gerechter Weise, wenn der Schüler geleistet hat, was von ihm verlangt werden kann, auch die 1 anwenden (Gött., Nienb.). Verteilung von Prämien bei öffentlichen Festakten empfiehlt Münden; richtig meint wohl Göttingen, daß man dabei mit großer Vorsicht und Takt zu Werke gehen müsse, da solche Prämien bei den bedachten Schülern leicht falschen Ehrgeiz, bei den nicht bedachten Verdrossenheit und Gehässigkeit hervorrufen können. Mindestens sollte man die Öffentlichkeit bei der Verteilung vermeiden; ein warnendes Beispiel bietet, wie Göttingen ausführt, das französische System mit dem ‚concours' zunächst der einzelnen Anstalt und dem ‚concours général' in Paris, der mit seiner schließlichen öffentlichen Dekorierung der Schüler durch Orden ein Zerrbild des erziehlichen Unterrichts gezeitigt hat.

Censuren.

Wichtig ist auch die Handhabung der Censuren. Ob sie drei- oder viermal im Jahre erteilt werden (eine Censur zu Johannis verlangt Hildesh., während Emden Konf. sie verwirft), kommt hier weniger in Betracht; die Hauptsache für ihre erziehliche Einwirkung ist, daß sie mit Sorgfalt und peinlicher Gerechtigkeit abgefaßt werden. Denn nichts verbittert den Schüler mehr, als wenn er glaubt nicht ganz gerecht beurteilt zu sein; besonders bei der Beurteilung des Fleißes wird gar leicht ein Fehler gemacht,

indem hier das Zeugnis unwillkürlich durch die Leistungen beeinflußt wird. Der schwache, aber willige Schüler muß wenigstens seinen guten Willen anerkannt sehen. Ungerecht ist es auch, auf Grund einzelner Verfehlungen das Prädikat in Betragen oder Fleiß mechanisch herunterzudrücken; hat der Schüler sich sonst zuverlässig gezeigt oder sich nachher gebessert, so muß das auch im Zeugnis anerkannt werden (Emden).

Rangordnung.

Einen nicht unwichtigen Bestandteil des Zeugnisses bildet herkömmlich die auch gelegentlich hervorgehobene (Emden) Nummer der Rangordnung. Soll Berichterstatter hier eine persönliche Ansicht äußern, so möchte er sie am liebsten nicht nur für die oberen, sondern für alle Klassen beseitigt sehen. Zunächst ist es schwer oder bei größeren Klassen geradezu unmöglich, eine durchaus gerechte Rangordnung festzustellen; es gibt ja verschiedene Methoden der Berechnung, aber zuverlässig und allen Forderungen der Gerechtigkeit und Billigkeit entsprechend ist keine. Die ersten und letzten Plätze lassen sich leicht bestimmen, aber bei dem großen Haufen in der Mitte ist jede Berechnung ungenau und trügerisch, zumal eine 3 in dem einen Zeugnis noch lange nicht immer dasselbe bedeutet wie in einem anderen. Dazu verführt die Rangordnung oft zu falschen Auffassungen; Eltern und Schüler sind gar leicht geneigt, mehr auf den Platz in der Reihenfolge als auf das Zeugnis selbst zu sehen, obwohl z. B. bei einer schlechten Generation ein verhältnismäßig hoher Platz manchmal herzlich wenig bedeutet.

Individuelle Behandlung.

Gegenüber all diesen Einzelfragen bleibt in diesem Zusammhange noch eine Forderung zu besprechen, die heutzutage so ziemlich von allen Seiten gestellt wird, die Forderung der individuellen Behandlung des Schülers. Auch die Lehrpläne erklären ein ‚liebevolles Eingehen auf die Eigenart des Schülers' für notwendig; und demgemäß betonen die meisten Berichte die Berücksichtigung der Individualität (Gött., Hann. KW., Hann. R., Peine, Osnabr., Hildesh., Nienb.). Aber ebenso allgemein wird auch hervorgehoben, daß die tatsächlichen Verhältnisse die Erfüllung dieser Forderung gar sehr erschweren, wo nicht unmöglich machen. Elementare Voraussetzung dafür ist eine maßvolle Beschränkung der Schülerzahl; in überfüllten Klassen hört das persönliche Nähertreten zwischen Lehrern und Schülern auf (Hann. KW.). Auch selbst bei kleineren Anstalten, wo die Verhältnisse allerdings günstiger liegen (Nienb.), läßt sich dieses ideale Ziel nur in beschränktem Maße erreichen (Gött.). Für die Erreichung dieses Zieles ist aber in der Person des Lehrers neben dem richtigen Taktgefühl, das überhaupt für das

ganze Erziehungswerk wichtiger ist als alle pädagogischen Einzelvorschriften, die erste Vorbedingung liebevolle Teilnahme für jeden Schüler; besitzt der Lehrer diese, so wird er von selbst den Schüler in seiner Eigenart kennen zu lernen und danach zu behandeln suchen (Hildesh.).

3. Veranstaltungen der Schule ausserhalb des Unterrichts.

Es erübrigt noch auf einige Einrichtungen und Veranstaltungen der Schule außerhalb des eigentlichen Unterrichts einzugehen, soweit sie von der Schule getroffen oder begünstigt werden und in erziehlichem Interesse fruchtbar gemacht werden können. Dahin gehören:

1. Die gemeinsamen Morgenandachten, zu denen sich die Schüler vor Beginn des Unterrichts auf der Aula versammeln. Göttingen Konf. wünscht sie etwa zweimal wöchentlich, auch sonst wird die Wirkung regelmäßiger Schulandachten angezweifelt; Hildesh. vertritt die tägliche Andacht, die in dem Augenblicke, wo es an die neue Tagesarbeit gehe, aller Augen und Herzen himmelwärts richte und das religiöse Empfinden stärke, wohl mit Recht. Nur darf von dem Lehrer nicht ein freies Gebet verlangt werden, da nicht jeder dazu veranlagt ist. Ein Referent (Hann. R.) meint freilich, man könne das religiöse Leben anderer unmöglich nach dem Stundenplane ordnen; es werde überhaupt viel zu viel gebetet, und das gewohnheitsmäßige, mechanische Beten sei sehr zweifelhaften Wertes. Indes die Konf. schließt sich diesen Ausführungen nicht an. Bei der Erörterung hierüber kommt auch die Zweckmäßigkeit des Gebets bei Beginn der Religionsstunde zur Sprache, und es werden verschiedene Bedenken laut; wo regelmäßige Morgenandachten stattfinden, erscheint allerdings das Gebet zu Anfang der doch in der Regel gleich unmittelbar anschließenden Religionsstunde weniger zweckmäßig.

2. Über den Wert und die Bedeutung patriotischer Festtage herrscht allgemeine Einigkeit, namentlich über die Feier des Geburtstags des Kaisers, für die langst bewährte Formen sich allgemeine Geltung verschafft haben (Hildesh.). Geteilt sind die Ansichten über die Feier des Sedantages, für die namentlich Hildesh. (Ref. und Konf.) und einige Stimmen der Konf. Göttingen lebhaft eintreten, während andere an dem unaufhörlichen Triumphieren Anstoß nehmen; die meisten Berichte berühren diese Feier nicht. In Verbindung mit einem gemeinsamen Ausfluge der Schule erscheint diese Gedenkfeier wohl angebracht.

3. Die erziehliche Bedeutung der hergebrachten Klassenausflüge und Turnfahrten unter Leitung des Lehrers wird allgemein anerkannt. Sie bieten nicht nur dem Lehrer Gelegenheit, manche Eigenschaften und Vorgänge an seinen Schülern kennen zu lernen, die im Unterricht nicht hervor-

treten, sondern auch der Schüler entdeckt an seinem Lehrer Seiten, die geeignet sind, beide einander näher zu bringen (Hildesh.). Eine Minderheit der Konf. Hildesh. ist freilich gegen die Ausflüge, weil solche Touren manche Verführungen zu Ausschreitungen böten und einen Druck auf den Geldbeutel der Eltern ausübten. Aber das letztere Bedenken fällt, wenn man sich möglichst auf Märsche in der näheren oder doch nicht allzu fernen Umgebung beschränkt und lange Eisenbahnfahrten vermeidet (Hannov. R. Konf.); auch sonst ist ein Ausflug möglichst einfach und billig zu gestalten, auch dahin zu wirken, daß die Eltern den Söhnen nicht zu viel Geld mitgeben (Peine Konf.). Dann wird bei gehöriger Aufsicht auch schon das zweite Bedenken wegfallen. Hann. R. bekämpft noch besonders den Mißbrauch, daß Lehrer mit Klassen Fahrten in die Alpen unternehmen, teils wegen der Kosten, welche die Teilnahme nur Bemittelten gestatten, teils wegen der dabei sich leicht ergebenden Blasiertheit. Die Konferenz ist zum Teil anderer Ansicht, doch sind die geltend gemachten Bedenken wohl berechtigt. Indes gehören diese Veranstaltungen vielleicht kaum in den Rahmen dieser Ausführungen, da sie doch nur außerhalb der Schulzeit und mit einem Bruchteile von Schülern in Scene gesetzt werden und mehr als private Unternehmung des leitenden Lehrers betrachtet werden müssen.

4. Die neuerdings vielbesprochene Einrichtung der Turnspiele wird nur in einzelnen Berichten erwähnt, die ihre Bedeutung für Entwicklung körperlicher Kraft und Gewandtheit und damit für die Ausbildung einer kräftigen Mannespersönlichkeit, für die Übung in der Initiative, Entschlossenheit und Betätigung des persönlichen Mutes würdigen (Lingen, Osnabr.). Sollen sie wirklich Wert haben, so ist ein gewisser Zwang nicht gut zu entbehren, um eine allgemeine Teilnahme der Schüler zu bewirken (Lingen); es wird sogar die Entziehung gewisser Vergünstigungen (z. B. der Freigabe einzelner Stunden für den Eislauf) für solche Klassen vorgeschlagen, die sich den Spielen entziehen (Hann. R. Konf.). Aber freilich bleibt eine solche erzwungene Teilnahme, die der Schüler leicht als ein unvermeidliches Übel ansieht, zu dem er noch dazu eine freundliche Miene heucheln muß (Hann. R.), immer ein mißliches Ding. In der Konf. Hann. R., wo die Sache näher erörtert wird, sind denn auch die Ansichten gerade aus diesem Grunde sehr geteilt. Daß die Schule jeden freiwilligen Betrieb körperlicher Übungen (Spiele, Schwimmen, Eislauf, Rudern) fördern sollte, liegt auf der Hand; gegen den Alkoholismus der reiferen Jugend gibt es kein wirksameres Mittel (Osnabr.). Selbstverständlich müssen die Übertreibungen sportmäßigen Betriebes fern gehalten werden (Lingen).

5. Als ein nicht zu verachtendes Mittel erziehlicher Einwirkung dürfen endlich auch die erlaubten Schülervereine betrachtet werden. Vereine, die bloß geselligen oder kameradschaftlichen Zwecken dienen sollen, sind

allerdings nicht zu gestatten; sie arten zu leicht in Kneipereien und Zeitvergeudung aus. Volle Unterstützung und Förderung von seiten der Schule verdienen aber solche Vereine, die sich die Ausbildung bestimmter Fertigkeiten zur Aufgabe machen, wie z. B. Stenographie, Musik, Turnen und Turnspiele. Weniger wichtig ist die damit verbundene Ausbildung spezieller Anlagen und Fertigkeiten; für die Schule kommt es hauptsächlich auf die sittliche Wirkung an. Sie geben einerseits Gelegenheit, die individuelle Eigenart zu stärken und zu selbstbewußter Persönlichkeit zusammen zu schließen, andererseits durch Hingebung an Gemeinschaftszwecke und Aufopferungsfähigkeit den egoistischen Eigenwillen abzuschleifen (Hannov. KW.); sie bilden auch einen wohltätigen Ausgleich gegen Standesvorurteile und Tendenzen sozialer Absonderung (Osnabr.); sie sind endlich auch das beste Mittel unerlaubten Verbindungen vorzubeugen (Hild., Hann. KW.). Gewiß sind auch bei solchem Vereinsleben Gefahren nicht ausgeschlossen; aber eine gewissenhafte, natürlich bei Leibe nicht aufdringliche Beaufsichtigung kann diesen Gefahren wohl vorbeugen (Hild.). Namentlich muß die Wahl der Vorstände und die Anberaumung und Ausgestaltung der Zusammenkünfte der Genehmigung des Anstaltsleiters unterworfen sein (Hann. KW.). Daß man solchen Vereinen auch gelegentlich einmal gemeinsame Ausflüge oder andere kleine Feiern gestatten darf, wird mehrfach betont (Emden, Hann. KW., Hild.); ob Vereinsausflüge mit Damen, Kommerse der oberen Klassen unter der Teilnahme der Väter und auch früherer Schüler (Hann. KW.) ebenso unbedenklich sind, kann zweifelhaft erscheinen. Wenn man den Vereinen gestattet, in einem Schauturnen, einem Konzerte oder einer theatralischen Aufführung an die Öffentlichkeit zu treten (Hildesh.), so liegt darin gewiß ein bedeutender Ansporn für die Vereinstätigkeit, aber doch auch die Gefahr übermäßigen Zeitaufwandes.

Die vorbildliche Persönlichkeit des Lehrers.

‚Die oberste Voraussetzung aller Erziehung bleibt natürlich stets die Persönlichkeit des Erziehers' (Hann. KW.); diese unumstrittene Wahrheit wird auch so ziemlich in allen Berichten anerkannt, zum Teil unter eingehender Begründung, und bedarf deshalb keines ausführlichen Beweises. Die Jugend ist viel eher geneigt, dem Beispiel zu folgen, als der Lehre und der Ermahnung; darum ist das Beispiel des Lehrers in erster Linie entscheidend für seinen Erfolg. Die Tugenden, die er von dem Schüler verlangt, muß er auch selbst besitzen und zeigen; ernstes wissenschaftliches Streben und Pflichttreue, Wahrhaftigkeit und lautere Gesinnung, nationales und religiöses Empfinden, Ordnung und Pünktlichkeit, Anstand im Verkehr innerhalb der Formen der gebildeten Gesellschaft — alles das wird er am

ersten durch seine vorbildliche Haltung auch bei seinen Zöglingen erzielen. Freilich ist es leichter, solch ein Idealbild zu zeichnen, als es zu verwirklichen (Hann. KW.). Erreichen wird das Ideal kaum einer; um so mehr ist es Aufgabe des Lehrers, stets selbstlos an seiner Vervollkommnung weiter zu arbeiten.

Das einheitliche Zusammenwirken des ganzen Lehrerkollegiums.

Aber des einzelnen Wirken wird gelähmt, wenn nicht das ganze Lehrerkollegium einmütig demselben Ziele der Erziehung zustrebt. Darum müssen die Lehrer einer Anstalt, wie Lingen Korr. ausführt, durch wahre Eintracht und Kollegialität mit einander verbunden und durch die gemeinsamen hohen Ziele der Schule zu einem einheitlichen Ganzen zusammen geschlossen sein, dessen Glieder einander nicht selbstsüchtig entgegen arbeiten, sondern im Interesse des Schülers sich selbstlos gegenseitig unterstützen und fördern.

Mitbericht.

Die schon an sich eng begrenzte Aufgabe des Mitberichterstatters, der sich nach den amtlichen Bestimmungen auf eine etwa nötige Nachlese und auf die Darlegung seiner vom Hauptberichterstatter abweichenden Ansichten zu beschränken hat, ist durch den eingehenden Hauptbericht, der das in den Einzelberichten vorliegende Material geschickt gesichtet und gründlich ausgenutzt hat, noch weiter vereinfacht. Immerhin sind bei dem weiten Umfang des Themas einige Punkte geblieben, auf die ergänzend das Augenmerk zu richten sich wohl verlohnt.

Zu Leitsatz I.

Daß in einer unklaren Gärungszeit wie der unsrigen, der die ‚Umwertung aller Worte' das bezeichnende Gepräge verleiht, „im Hinblick auf so manche auch in höheren Gesellschaftskreisen hervortretende Erscheinungen von Genußsucht, Zügellosigkeit, selbst Unredlichkeit u. a." (Göttingen) die erziehliche Einwirkung der Schule auf ihre Zöglinge von besonderer Bedeutung ist, bedarf keines weiteren Beweises. Wohl aber darf darauf hingewiesen werden, daß neben die bewußte Einwirkung der Schule, auf die der Hauptbericht lediglich hinweist, eine unbewußte tritt, die sich aus ihrem ganzen Organismus ergibt und von besonderer Bedeutung ist. Während der Familienwille auch im günstigsten Fall leicht ersichtlichen und leicht erklärlichen Schwankungen unterworfen ist, tritt dem Zögling in dem festen Organismus einer Anstalt eine Erziehungsmacht entgegen, die ihm den kate-

gorischen Imperativ viel nachdrucksvoller nahe zu bringen imstande ist. Gerade gegenüber den an sich berechtigten Klagen, die auch im Hauptbericht laut werden, über die Hemmnisse, welche die Klassen- und Massenerziehung der Ausgestaltung des sittlichen Wollens bereitet, kann diese Erwägung beruhigend wirken. Die vielgepriesene individuelle Erziehung in allen Ehren — gut ist es doch für jeden, wenn eine Zeit kommt, wo nicht immer Rücksicht auf sein Temperament und seine Eigenarten genommen wird, oder aus der Theorie in die gewöhnliche Praxis übersetzt, wo nicht alles erklärende und alles entschuldigende Elternliebe ausschließlich an ihm erzieht, sondern wo er sich beugen muß unter eine feste Ordnung und sich einordnen muß in ein großes Ganzes, gezwungen mehr noch durch die nicht immer ganz zarte kameradschaftliche „Selbsterziehung" (Hildesheim) seiner Mitschüler als durch milde Mahnung und ernste Warnung seiner Lehrer. In diesem Sinne führt Nienburg mit Recht aus, wie heilsam der ganze Organismus der höheren Anstalten durch sich selbst auf den Schüler wirke: „sobald er die Schwelle der Schule überschritten hat, haben die Freiheiten, die er bis dahin im Hause genossen hat, ihr Ende erreicht, die Unterschiede der einzelnen Schüler, die in der Verschiedenheit der betreffenden Häuser begründet sind, aus denen die Schüler stammen, hören auf, gleiches Recht gilt für alle, und was der eine zu erfüllen hat, gilt im allgemeinen auch als Gebot für die andern". Und Hannover RG. meint geradezu, daß die gleichmäßig mechanische Behandlung zur Festigung führe, während die individuelle Behandlung nur zu leicht die Gefahr der moralischen und intellektuellen Verweichlichung in sich schließe. — Wie nach Hannover KW. den elementaren Ordnungen der Schule erst der Geist, von dem sie geboren und getragen werden, den ethisch-ästhetischen Wert einer „feinen äußerlichen Zucht" gibt, so ist auch hier das Entscheidende die geistige Atmosphäre, mit der die Schule unbewußt ihre Zöglinge umgibt, der soziale Geist, der das gesamte Gefüge der höheren Schulen durchdringt und den alten Grundsatz befolgt: den Platz nach Kunst und nicht nach Gunst, den Stand nach dem Verstande.

Freilich die Einordnung des einzelnen in den Rahmen der Gesamtheit, die sich im Innenleben unserer Anstalten meist ohne erhebliche Schwierigkeiten vollzieht, und die bei der langen Dauer des Schulbesuchs die erfreuliche Aussicht auf eine soziale Ausgleichung der verschiedenen Stände zu eröffnen scheint, ist, wie die Erfahrung lehrt, doch nicht ausreichend den mannigfaltigen Einwirkungen aus anderer Richtung gegenüber die feste Grundlage eines dauernden Gemeinbewußtseins abzugeben. Wohl erhalten sich Schülerfreundschaften bis in die späteren Jahre und bilden zarte, aber doch nicht unwichtige Fäden in dem weiten Gewebe unseres arg zerrissenen Volkslebens, aber dem aufmerksamen Beobachter treten in den höheren

Klassen doch gelegentlich schon Symptome entgegen, die auf Gruppenbildung und Absonderungsbestrebungen einzelner schließen lassen, Erscheinungen, die dem sozialen Geist unserer gesamten Schuleinrichtungen schnurstracks zuwiderlaufen. Die Schule wird sich hier wie an mancher anderen Stelle ihrer Wirksamkeit zu dem Eingeständnis gezwungen sehen: „Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen"; vielmehr muß sie mit der Tatsache rechnen, daß neben ihr noch andere Faktoren eindringend und nachhaltig zur Erziehung mitwirken, daß vor allem, wie Hannover KW. ausführt, der Gesamtcharakter des Elternhauses den erziehlichen Ausschlag gibt. Wenn man manchen Menschen bis in ihr Mannesalter die Atmosphäre und den Ton der Kinderstube anmerkt, und wenn nur gewandtere Leute die Manieren und gesellschaftlichen Gepflogenheiten der Bevölkerungsschicht abzustreifen vermögen, aus der sie stammen, so ist es erst recht begreiflich, daß die meisten Männer „in der Gesinnung verharren, die sie im Elternhause eingesogen und eingeatmet haben, so daß eine oft unüberbrückbare Kluft die oberen und unteren Kreise jedes Berufs und die verschiedenen Berufs- und Standeskreise von einander trennt".

Zu Leitsatz 2.

In einem Bericht (Hildesheim) wird besonders anschaulich geschildert, wie das Leben die Keime, welche die Schule legt, zu nichte macht, statt sie zu voller Entwicklung zu bringen, und welche schweren Gefahren für die Zöglinge der Widerspruch in sich schließt, in dem vielfach die sittlichen Grundsätze, für welche die Schule mit voller Überzeugung eintritt, zu den außerhalb ihres Bereiches weit verbreiteten Auffassungen stehen. „Freilich", heißt es da, „ist es auch hier schwer, den Primaner, der schon in das Leben selbst blickt, vor der gefährlichen Auffassung zu bewahren, als gebe es eine rein theoretische und eine für die Praxis bestimmte Sittlichkeit, als sei die Philosophie, um mit Kallikles zu reden, gut zur Kindererziehung, aber des Erwachsenen unwürdig. Wie soll eine ideale Lebensauffassung Wurzel schlagen, wenn der Primaner, der sich über die Vorbereitung zu seinem Beruf unterrichten läßt, erfährt, daß er sich, wenn er es zu etwas Ordentlichem bringen will, vor allem Konnexionen schaffen muß. Mit Recht ist dann in diesem Zusammenhang auf die bedauerliche Erscheinung hingewiesen, daß vielfach schon in Schülerkreisen der Gedanke verbreitet ist, im späteren Leben seien nicht der innere Wert und die wirklichen Leistungen, sondern Äußerlichkeiten entscheidend, der Jurist z. B. müsse Korpsbursch werden, wenn er überhaupt gelten wolle. Es ist auffallend, daß auf diesen Mißstand sonst nirgends hingewiesen ist; denn daß diese verkehrten Anschauungen recht weit verbreitet sind, unterliegt keinem Zweifel. Und ebenso sicher ist es, daß es schwer hält solche festgewurzelten Vorurteile zu beseitigen. Auch

der betreffende Bericht verspricht sich nicht allzuviel von den Mitteln, die er empfiehlt, dem offenen Wort über solche Mißstände und dem Hinweis darauf, daß es eben der heranwachsenden Jugend obliege hier Wandel zu schaffen.

Schon daraus folgt, daß die Schule ihre erziehliche Einwirkung nicht auf ihren engen Bereich beschränken darf. Wenn besonders eingreifende Störungen, Erschwerungen und Hemmnisse ihrer Wirksamkeit von außen kommen, so muß sie dort den Hebel ansetzen und besonders auf das Haus als den wichtigsten Erziehungsfaktor Einfluß zu gewinnen versuchen. In Wirklichkeit steht es ja leider so, daß Schule und Haus durchaus keine so enge, feste Gemeinschaft darstellen, wie das Schlagwort es vermuten lassen könnte, sondern daß — mit Hannover K. W. zu reden — ebenso häufig und selbstversändlich wie das Zusammenwirken von Schule und Haus der offene oder latente Kriegszustand ist. Das ist im Hinblick auf die Erziehung ein sehr ernster Notstand, denn „nur wo die Eltern in der gesamten Erziehung die Schule unterstützen und ihrer Autorität in keiner Weise Abbruch tun, kann die Schulerziehung bleibende Früchte tragen" (Lingen). Und je größer in unserer Zeit der Unruhe und der Lockerung häuslichen Zusammenseins die Summe der Einflüsse und Eindrücke ist, die außer Schule und Elternhaus ablenkend und verwirrend auf die Jugend einwirkt, umsomehr hätte das deutsche Haus die Pflicht, sich auf seine ernste Erziehungsgabe zu besinnen; aber nach den mannigfachen in den Berichten mitgeteilten Beobachtungen ist dies Pflichtgefühl im allgemeinen zu wenig entwickelt. Hier klagt man, um nur eine kleine Blumenlese zu geben, über gewissenlose oder zu bequeme Eltern, die glauben, mit der Bezahlung des Schulgeldes ihr Äußerstes getan zu haben und jeglicher weiteren Beihülfe enthoben zu sein (Göttingen), dort über Familien, wo der Vater im Drang der Geschäfte oder die Mutter zu sehr von den Vergnügungen in Anspruch genommen, keine Zeit haben, sich um derartige nebensächliche Fragen, wie die Kindererziehung ist, zu kümmern (Nienburg); hier ist von den übertreibenden Überbürdungsklagen und den tendenziös gefärbten Berichten einer um das Wohl ihres verzogenen Lieblings allzu besorgten Mutter die Rede (Nienburg und ähnlich Emden), dort wird die beschämende Tatsache festgestellt, daß in keinem Punkte die Arbeit der Schule so wenig vom Elternhause unterstützt werde, als in der Gewöhnung an freudige Wahrhaftigkeit (Lingen). Anderswo brandmarkt man die Modetorheiten (Peine), den Hang zu stutzerhaftem Auftreten und das Streben nach der ungebundenen Freiheit des Studenten (Münden), denen das Haus kaum ernstlich entgegentrete, oder beklagt die verhängnisvolle Schwäche der Eltern, die nicht im stande seien, ihre Söhne von erschlaffenden, alle Arbeitskraft lähmenden Genüssen fernzuhalten, sondern unbedenklich den häufigeren Besuch von Abendkonzerten, Wirtshäusern und

Theatern gestatteten, in denen man „statt der Bilder echt deutschen Familienlebens oft Zerrbilder desselben mit ihren Gefahren für das kindliche Gemüt zu sehen bekomme (Göttingen). Und schließlich wird nicht vergessen zu betonen, wie wenig das Haus (trotz der zu Tage tretenden Erschlaffung und Zerstreutheit der Schüler) tue, um der Lesewut zu steuern, die alles verschlingt und sich besonders auf die in vielen Familien so beliebten „entsetzlichen Journalmappen" stürzt (Hildesheim und ähnlich Nienburg). Wichtiger vielleicht noch wäre ein Hinweis gewesen auf die ungenierte und unbedachte Kritik der Schule und ihrer Anordnungen, die in vielen Häusern vor den Ohren der dafür sehr empfänglichen Jugend geübt wird, und die naturgemäß das Pietätsgefühl bedenklich schädigen, wenn nicht untergraben muß, und auf die geradezu verblüffende Unkenntnis oder Naivität vieler Eltern gegenüber den Gefahren auf sexuellem Gebiet, wo doch ein wachsames Auge nur zu Not tut.

Wenn das aus diesen Einzelzügen entstehende Bild des Hauses auch viel zu düster ist und glücklicherweise auf die allerwenigsten Familien voll zutrifft, so entspricht der eine oder andere Zug doch den tatsächlichen Verhältnissen der meisten Häuser. Jedenfalls zeigt sich, daß der erziehlichen Einwirkung der Schule von dem Elternhaus her eine Reihe von Hemmnissen erwächst, die sich durch keine Schulordnung aus der Welt schaffen läßt; denn diese hat, wenn sie den Rechtsboden nicht verlassen will, den Satz zu beachten: My house is my castle (Hannover K. W.). Andererseits ist mit der an sich ja durchaus zutreffenden Feststellung (Lingen Kf.), daß die Schule nicht alles allein zu leisten habe, für die Zwecke der Erziehung nichts erreicht; es gilt vielmehr Mittel aufzufinden, durch die das Haus zu einer vernünftigen Erziehung geführt und ein tatkräftiges Zusammenwirken von Haus und Schule angebahnt und ausgebaut wird. In Beherzigung des bekannten Spruchs:

„Man könnte erzogene Kinder gebären,
Wenn die Eltern erzogen wären,"

wird sich deshalb die Schule der allerdings lästigen und dornenvollen Aufgabe nicht entziehen können außer den Kindern auch noch die Eltern zu erziehen.

Nicht nur (häufige) besondere mündliche Besprechungen, wie sie der Hauptbericht empfiehlt, kommen dafür in Betracht, — diese werden leider doch meist erst dann eintreten, wenn ein akuter oder gar chronischer „Fall" vorliegt, — sondern daneben sollen alle Gelegenheiten, bei denen Schule und Haus zusammentrifft, in diesem Sinn ausgenutzt werden. Die Sprechstunde des Direktors kann, ohne aufdringlich die Absicht merken zu lassen, nach dieser Richtung wohltätig wirken und durch offene Aussprache über wichtige Erziehungsfragen klärend wirken. Außerdem aber sollte, wie das

an manchen Orten tatsächlich der Fall ist, allgemein der Klassenlehrer sich verpflichtet fühlen oder amtlich dazu verpflichtet werden womöglich eine bestimmte Stunde zu bezeichnen, in der er für die Angehörigen seiner Schüler zu sprechen ist, und auch sonst jede Gelegenheit wahrnehmen, um mit dem Elternhause die so nötige Fühlung zu bekommen. Ferner ist es ratsam, die Schulfeste, Kaisergeburtstag, Sedan und Abiturientenentlassung noch mehr als üblich zu öffentlichen Feiern umzugestalten; es bietet sich dabei vielfach Anlaß, die Grundsätze, Wege und Ziele der Schulerziehung in einer für alt und jung gleich eindrucksvollen Form klarzulegen. Für das Zusammenwirken mit der Familie können schließlich auch, wie der bekannte Ministerialerlaß vom 26. Oktober 1892 hervorhebt, „die Beilagen zu unseren Schulprogrammen noch fruchtbarer gestaltet werden, wenn in denselben wichtigere Fragen des Unterrichts und der Erziehung, für die auch in weiteren Kreisen Verständnis und Interesse vorausgesetzt werden kann, in ernster, maßvoller Weise behandelt werden.“ Ein erneuter Hinweis hierauf ist umsomehr am Platz, als man nicht wird behaupten können, daß diese sehr dankenswerte Anregung auf einen besonders fruchtbaren Boden gefallen sei. Immerhin sind doch einige wertvolle Früchte zu verzeichnen; ich nenne nur aus dem letzten Jahr die Abhandlungen von M. Rosenthal, die Mitwirkung der höheren Schule bei der Erziehung zur Wahrheitsliebe, Strehlen 1902, K. Wehrmann, Schulreform und lateinlose höhere Schule; Bochum Oberrealsch. 1902 und vor allem die auf gründlicher Sachkenntnis beruhende, aus reicher Erfahrung geschöpfte und in anregender Form gebotene Abhandlung P. Goldscheiders, die Grundzüge der neuen Lehrpläne, dargestellt für den Kreis der allgemeinen Bildung, Mülheim a. R. 1902, die als mustergültige Probe für ähnliche Versuche gelten kann.

Daß Erziehungs- und Schulfragen auf Teilnahme in den weitesten Kreisen rechnen können, beweisen die zahlreichen in den Tagesblättern veröffentlichten, darauf bezüglichen Aufsätze, die gelegentlich einen regen Gedankenaustausch fördern, und der durchschlagende Erfolg, den Ad. Matthias' köstliches Buch: „Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?“ gehabt hat. Es wäre durchaus kein unverächtliches Mittel, wenn die zahlreichen in Rede und Schrift gewandten Vertreter unseres Standes recht häufig Anlaß nähmen den Eltern ihre Erziehungspflichten einzuschärfen, so ein ersprießliches Handinhandgehen von Haus und Schule zu ermöglichen und dadurch allmählich „das weitverbreitete Vorurteil“ zu beseitigen, „daß die höhere Schule die ganze Erziehungsarbeit übernimmt“ (Göttingen).

Zu Leitsatz 3.

Je weiter im Vorhergehenden die Linien für die allgemeine Einwirkung der Schule auf das Haus gezogen sind, um so mehr Vorsicht hat bei der

Abgrenzung des wirklichen Machtbereichs zu walten. Zwar braucht die Schule Konflikte nicht zu scheuen, wenn sie sich innerlich ihres Rechtes bewußt ist, ja auch bei der größten Vorsicht werden sich solche nicht immer vermeiden lassen, da sich vielfach die Anschauungen von Schule und Haus in bezug auf die Ziele und Mittel der Erziehung schroff trennen; aber grundsätzlich wird man sich zu dem Satz bekennen müssen, den Hannover KW. in der Konferenzverhandlung fast einstimmig annimmt: „Je mehr sich die Schule auf ihr eigentliches Wirkungsgebiet beschränkt und je zurückhaltender sie sich in Fragen verhält, in denen sich ihre Erziehungspflichten und Rechte mit denen anderer Erziehungsfaktoren, insbesondere des Elternhauses, berühren, desto nachhaltiger wird ihre erziehliche Einwirkung sein". So ist der Schule große „Umsicht und Vorsicht bei Aufstellung ihrer Gebote und Verbote" (Nienburg) dringend anzuraten. Eine lex imperfecta, wie ja wohl der Jurist sagt, eine Bestimmung, deren Befolgung die Schule nicht genau überwachen und deren Übertretung sie nicht ahnden kann, ist immer bedenklich, gewöhnt sie doch die Schüler nur zu leicht an eine leichtsinnige, laxe Auffassung aller, auch sehr wichtiger und ernst gemeinter Schulgesetze. Zugleich kann es unmöglich Aufgabe der Schule sein ihre Zöglinge bis oben hinauf ängstlich in künstlicher Enge und unnatürlicher Gebundenheit zu erhalten; sie würde damit zumeist gerade das Gegenteil ihrer wohlgemeinten Absicht erreichen und den werdenden Menschen dauernd unfrei machen, statt ihn allmählich zum rechten Gebrauch der Freiheit zu führen, und vor allem den Übergang zu der Freiheit des akademischen Lebens zu einem gefährlichen Wagnis gestalten. Beschränkung auf das Wichtigste und kurze, klare und knappe Fassung der Schulgesetze wird daher mit Recht in den Berichten ziemlich allgemein gefordert, und die Grundsätze, die der Hauptbericht dementsprechend entwickelt, verdienen Billigung, sofern man die in dem vierten Leitsatz gegebene Einschränkung beachtet. Nur in einem Punkt muß ich meine abweichende Ansicht feststellen, nämlich bezüglich des Rauchens in der Öffentlichkeit. Als einen störenden Einfluß kann ich dasselbe um so weniger ansehen, als nichts die Gewähr bietet, daß bei Durchsetzung dieses Verbots das Rauchen überhaupt unterbleibt. Wenn das Haus, das etwaige ungünstige Einwirkung des zu frühzeitigen und übertriebenen Rauchens doch am besten feststellen kann, unbedenklich Cigarre und Pfeife erlaubt, so braucht sich die Schule der wenigen Cigarren wegen, die Schüler der oberen Klassen in der Öffentlichkeit rauchen, keine Sorgen zu machen. Zu bedenken ist auch, daß erfahrungsmäßig gerade bei der Durchführung des Rauchverbots große Verschiedenheit in den einzelnen Kollegien zu herrschen pflegt, indem der eine Lehrer das eifrig verfolgt, was der andere geflissentlich übersieht. — Tatsächlich sind da, wo die Schule eine größere Freiheit gestattet, Unzuträglichkeiten nicht hervorgetreten, z. B. hier, wo schon seit Jahrzehnten die

Schulordnung den Satz enthält: „Das Rauchen ist den Primanern und Sekundanern, wenn die Eltern ihnen dasselbe erlauben, auch von seiten der Schule innerhalb der Grenzen gestattet, welche durch Sitte, Anstand und die den Erwachsenen schuldige Rücksicht bestimmt werden. — Das Rauchen auf dem Schulwege bleibt unbedingt verboten".

Zu Leitsatz 4.

Je mehr die Schule aus inneren und äußeren Gründen dazu gezwungen ist, die Durchführung ihrer Forderungen und Anordnungen für das Leben der Schüler außerhalb der Unterrichtszeit dem Elternhaus zu überlassen, um so unabweisbarer drängt sich ihr die Pflicht auf, die in Pensionen lebenden Schüler selbst zu überwachen. Vogelstraußpolitik gegenüber den Verhältnissen vieler Pensionen ist durchaus nicht am Platze, ebenso wenig darf schonende Rücksichtnahme auf die soziale Stellung oder weichherziges Mitleid mit den bedrängten Verhältnissen der Pensionsinhaber da walten, wo wirkliche Schäden offen hervortreten. Nicht nur rechnen verständige Eltern, wie Lingen (ähnlich Nienburg) sagt, auf eine gewisse Beaufsichtigung des Verhaltens ihrer auswärtigen Söhne, sondern die allgemein geforderte Zustimmung des Direktors zur Wahl einer Pension schließt die Pflicht der Überwachung von selbst ein. „Wenn Sekundaner und Primaner bei einfachen Bürgern wohnen, die es wohl redlich meinen, aber sich doch leicht durch diese jungen Herren imponieren lassen" (Hildesheim), wird sorgfältige Kontrolle besonders wichtig sein; aber auch bei sogenannten „besseren" Familien (im Gegensatz zu Emden) gewährt die Unterschrift der Schulordnung oder eines Bürgschaftsscheins durchaus keine Bürgschaft dafür, daß nun alles ordnungsmäßig zugeht und starke Verstöße zur Kenntnis der Schule gebracht werden.

Die Ausübung der demnach unentbehrlichen Aufsicht durch Hausbesuche des Klassenordinarius, der das Referat das Wort redet, ist in der Theorie allerdings das einfachste Mittel, nur wird es in praxi oft genug versagen. Hildesheim weist mit Recht darauf hin, daß nicht jeder Lehrer die Gabe hat, dem Besuch das Aussehen einer Polizeimaßregel zu nehmen, und daß dadurch die Klassenlehrer leicht zu sehr belastet werden, „zumal wenn man bedenkt, daß diese Besuche doch am richtigsten abends zu machen sind, wenn sie überhaupt Bedeutung haben sollen", und dabei zugleich die weiten Entfernungen selbst in Mittelstädten in Rechnung zieht. — In der Tat wird bei Klassen mit 15—20 Auswärtigen, wie sie hier z. B. vorkommen, der Ordinarius vielfach ganz außer stande sein, die ihm zugemutete Aufgabe gewissenhaft und wirkungsvoll zu erledigen. Andererseits würde in größeren Pensionen der häufige Besuch der verschiedenen Klassenlehrer von alt und jung bald als Mißtrauensvotum oder Chikane empfunden werden. Soll also

die Beaufsichtigung der Auswärtigen nicht bloß auf dem Papier stehen, sondern zu einem wertvollen Mittel der Erziehung werden, so wird man in manchen Orten das von Osnabrück im Bericht empfohlene, aber in der Konferenz verworfene Institut der Tutela kaum entbehren können, das „den praktischen Vorzug einer bequemen lokalen Verteilung der Schüler unter die einzelnen Lehrer" hat und „sich besonders dann wertvoll erweisen würde, wenn es unter Abstreifung alles amtlich Autoritativen zu einer dem sittlichen Begriff tutela entsprechenden Vertrauensstellung umgebildet werden könnte". Eine Kollision des Tutors mit dem Klassenlehrer ist, wie die Zustände an Internaten zeigen, dabei nicht zu befürchten; wohl aber pflegt sich zwischen Tutor und Schüler ein für die Zwecke der Erziehung segensreiches, festes Verhältnis herzustellen, da dieser nicht, wie meist der Klassenlehrer, nur ein Jahr lang die Aufsicht übt, sondern seinem Schützling während seiner ganzen Schulzeit beratend, mahnend und warnend zur Seite steht und vielfach auch über die Schwelle der Schule hinaus seinem Entwicklungsgang mit teilnehmender Treue folgt. Der Charakter einer Polizeimaßregel wird der hier vorgeschlagenen Beaufsichtigung der auswärtigen Schüler um so weniger anhaften, je mehr die etwa vorhandenen persönlichen Beziehungen der Lehrer zu den Pensionshäusern dafür ausgenutzt werden. Besonders in den zahlreichen Fällen, wo einzelstehende Damen Pensionäre halten und in der häuslichen Erziehung der männliche Einfluß ganz ausgeschaltet ist, wird das Institut der Tutel wirklichen Segen schaffen können; aber auch sonst verspricht es eine recht wünschenswerte Rückgratstärkung der bisher leider oft sehr von ihren Pensionären abhängigen Pflegeeltern. Zum Schluß mag gegenüber der Bemerkung des Hauptberichts, daß die Einrichtung in der Provinz nicht üblich sei, darauf hingewiesen werden, daß dieser Einwand einerseits nichts beweisen würde und andererseits unzutreffend ist, da die Tutel an manchen Anstalten wie z. B. in Goslar und an Seminaren besteht und sich, wie ich höre, wohl bewährt.

Auch die Alumnate hätten in diesem Zusammenhang Erwähnung verdient, insofern sie in Orten, wo auswärtige Schüler in größerer Menge zusammenströmen, mit ihrer geregelten Hausordnung und ihren gesunden pädagogischen und hygienischen Grundsätzen den Pensionshäusern zum Vorbild zu dienen und den Pensionsinhabern einen kräftigen Ansporn zur Erfüllung der ihnen obliegenden Erziehungspflichten zu geben geeignet, ja berufen sind. Besonders die sogenannten Familienalumnate mit einer weise beschränkten Zöglingsanzahl ermöglichen nachhaltige persönliche Einwirkung des Erziehers und führen von selbst dank der engen Gemeinschaft mit gleichaltrigen Kameraden zur unbewußten Umgestaltung der Lebensanschauungen der einzelnen Zöglinge im Sinn des Geistes, der die ganze Anstalt durchdringt. So sehr jede Alumnatserziehung im Gegensatz zu der Erziehung im

eigenen Elternhaus grundsätzlich als ein Notbehelf zu betrachten ist, so bestimmt glaube ich es doch aus eigener Anschauung als Schüler und Lehrer behaupten zu dürfen, daß dieser Notbehelf in den weitaus meisten Fällen besser ist als die Unterbringung in einer Pension, wo öfter der Beruf und die Befähigung zur Erziehung ebenso wenig zu finden ist wie klares und zielbewußtes Pflichtgefühl. — Zweifellos ist es richtig, was Lingen gelegentlich hervorhebt, daß „in unserem Zeitalter der Programmreden es nötiger ist darauf zu sehen, daß, was wir wollen, auf dem Gebiet der Erziehung wirklich durchgeführt wird, als daß es in allen Einzelheiten auf dem Papier steht". Durch sachgemäße Ausbildung des Tutorenamtes und Gründung von Alumnaten wird man es aber nach meiner Überzeugung bei der erziehlichen Einwirkung auf die Schüler erheblich weiter bringen als durch die Ausarbeitung der besten Schulordnung, ja auch die einheitliche Regelung der äußeren Zucht für die ganze Provinz, die ich im übrigen sogar mit dem Berichterstatter empfehlen möchte.

Zu Leitsatz 6.

Da die Schule hinsichtlich des Erfolgs ihrer erzieherischen Einwirkung außerhalb ihres engeren Bereiches sehr abhängig von anderen Faktoren ist, die sie wohl beeinflussen, nicht aber entscheidend bestimmen kann, so muß sie um so stärker das Erziehungsmittel betonen, das ganz in ihrer Hand liegt, den Unterricht. Freilich kann dieser nur dann recht wirksam werden, wenn in den höheren Klassen immer weniger auf Steigerung „der Summe der für die Reifeprüfung erforderlichen Einzelkenntnisse" (Hannover KW.) und immer mehr auf ein wirkliches Durchdringen des Stoffes und auf eine innerliche Verknüpfung der verschiedenen Stoffgebiete hingearbeitet wird. Der Unterricht darf sich nicht im Einzelnen, im Sondergebiet verlieren, sondern muß bewußt dem Drang nach philosophischer Verknüpfung der Gedanken entgegenkommen, der Dank der veränderten Wertung der Philosophie in der Welt draußen sich nun auch in der Schule verspüren läßt. Auf diese erfreuliche Tatsache weisen wenigstens einige Berichte, besonders Hannover KW. und Göttingen; hier ist von der „noch durch keine Erfahrungen verschränkten Bildsamkeit einer in dem Aufkeimen der Welt- und Lebensanschauung nach Ideen und Werturteilen dürstenden Jünglingsseele" die Rede, auf die es für die Zukunft der Nation ankomme, und deren Kräfte deshalb der Unterricht vor allem wecken und nähren, läutern und befestigen müsse, — dort wird mit Lehmann „Erziehung und Erzieher" darüber geklagt, „daß das philosophische Interesse der heutigen Jugend — nicht nur der Großstädte — nicht genügend beachtet wird." Zweifellos verlange diese nach Einheit, nach Zusammenfassung ihres Wissensgebietes und habe, da die neue Zeit mit ihren neuen, verwirrenden Anschauungen auch auf die jüngere

Generation Einfluß übe, ein gewisses Recht darauf, daß auf ihre Fragen und Zweifel sittlicher und religiöser Art, ihre naturwissenschaftlichen Bedenken usw. im Zusammenhang einer geschlossenen Weltanschauung geantwortet werde.

Was W. Scherer einmal angesichts des Werdegangs der deutschen Dichtung beklagt: „Wertvolle Errungenschaften, kaum gewonnen, gehen regelmäßig wieder verloren, und wir müssen von vorn anfangen", das hat sich in der Tat auch in der philosophischen Ausbildung der Jugend bei uns wiederholt. Galt sie lange Zeit hindurch in ganz Europa als das höchste Ziel der humanistischen höheren Schulen, so schrumpfte sie gerade in dem Lande, in dem Kant, Fichte, Schelling und Hegel gelehrt hatten, am meisten zusammen, während in Frankreich ‚faire sa philosophie' oder ‚être en philosophie' noch jetzt in Oberprima sitzen bedeutet (nach P. Goldscheider a. O.). Gerade aus dieser zeitweiligen Abneigung der Schule gegen den „nun einmal unabweisbaren Ausblick auf das Allgemeine" erklärten sich am einfachsten die beunruhigenden, ja hier und da verheerenden Wirkungen, die andere Mächte nur zu schnell auch in den Köpfen unserer älteren Schüler haben anrichten können: „eine sog. Naturphilosophie, die, auf Haeckel, Büchner u. a. sich berufend, mit dem erlogenen Scheine der Exaktheit den großen Massen gegenüber die Unwahrheit der überlieferten theistischen Weltanschauung wissenschaftlich zu erweisen suchte; sodann die antichristliche Modephilosophie Nietzsches, die infolge ihrer glänzenden aphoristischen Darstellungsweise in Hunderten und Tausenden einzelner Fetzen in die Tagesliteratur überging" (Goldscheider). — Man wird in der Vermutung nicht irre gehen, daß es mit dieser bedenklichen Erscheinung zusammenhängt, wenn die neuen amtlichen Lehrpläne die Verfehmung der philosophischen Propädeutik in den höheren Schulen wieder beseitigt haben und „eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie" als wünschenswert bezeichnen. Freilich wenn diese philosophische Propädeutik schließlich auf eine förmliche Bevormundung des geistigen Lebens der Schüler hinauskommen würde, so wäre damit nichts gewonnen; „es tut ja gerade in vieler Beziehung unserer heutigen Jugend (nur der Jugend?) mehr Selbständigkeit der Gedanken und Entschlüsse not" (Lingen). Deshalb suchen die Erläuterungen der Lehrpläne mit Recht einem solchen unzweckmäßigen und unfruchtbaren Betrieb zu wehren, indem sie nicht die Übermittelung eines bestimmten, festen Wissensstoffes als die Aufgabe dieser Unterweisung bezeichnen, sondern ausdrücklich betonen, daß es sich dabei um die viel wichtigere Anregung zum philosophischen Denken überhaupt handelt, daß es also gilt „die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamt-

anschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegen zu kommen". — Wie sagt doch der junge, wackere Philotas, für dessen Heldengröße sich die Jugend gern begeistert, bei Lessing: „Man hat meine Jugend denken und nicht reden gelehrt!" darauf kommt es allerdings sehr an, daß auch wir unsere Schüler wieder denken lehren, damit sie nicht einem blinden Autoritätsglauben rettungslos anheimfallen und nicht von jeder wechselnden Strömung des Zeitgeistes widerstandslos hinweggeschwemmt werden. Dagegen schützt, wie die Erfahrung lehrt, auch gründliche Kenntnis einzelner Fächer nichts. „Es gibt eben", mit Paulsen zu reden, „Fragen, die ihre Beantwortung weder durch Mathematik und Naturwissenschaft, noch durch Philologie und Geschichte finden; und zwar sind es Fragen von einer Wichtigkeit und Allgemeinheit, daß ihnen niemand ganz auszuweichen im stande ist." Und als ein peinlicher Mangel an allgemeiner Bildung muß es empfunden werden, wenn unsere Zöglinge in ratloser Verwirrung auf solche Fragen stoßen, wie das Verhältnis des Geistigen zum Physischen, des Denkens zur Wirklichkeit, des Handelns zu den Motiven, der Freiheit zur Notwendigkeit, des Einzelnen zur Gesamtheit, des Endlichen zum Unendlichen, des Wissens zum Glauben, der Moralität zur Religion.

Freilich wird man bezweifeln dürfen, ob die philosophische Propädeutik allein die gesuchte Panacee bieten wird. Der vielfach leider so geringe Einfluß des Religionsunterrichts z. B. auf die Ausgestaltung der Welt- und Lebensanschauung unserer Schüler ist geeignet, hierin etwas skeptisch zu stimmen. Voraussichtlich wird dieser Philosophieunterricht auch nur ein Fach neben anderen sein, wenn nicht der gesamte Unterricht bewußt zu philosophischem Denken anzuregen bestrebt ist. In diesem Sinne ist doch wohl auch der Schlußsatz der Lehrpläne aufzufassen: „zu wünschen ist, daß zur Förderung dieser Aufgabe auch die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer beitragen". Auf das Wie? brauche ich mich hier nicht einzulassen, doch will ich wenigstens auf die knappen, feinsinnigen Bemerkungen P. Goldscheiders (a. O. S. 38) hinweisen, in denen er die Richtlinien zieht, nach denen die einzelnen Gebiete für sich und in einfacher Entfaltung ihres Lehrgehaltes auf der obersten Stufe eine solche bescheidene Anregung zum Philosophieren geben können. Ja ich möchte glauben, daß diese praktische Philosophie ohne besondere Lehrstunden vielfach segensreicher werden kann als eine lehrplanmäßig geregelte Unterweisung. Jedenfalls muß unsere Jugend philosophisch denken lernen; und wenn man nichts von der offiziellen Logik hält, so dringe man wenigstens darauf, „daß jeder wissenschaftlich verwertete Begriff nicht mit der unklaren Vorstellung behaftet sein darf, welche er in der Umgangssprache des täglichen Lebens zu haben pflegt", so lasse man „bei aller Gedankenentwicklung sorgfältig das eine auf dem

anderen aufbauen, mit klarem Bewußtsein darüber, ob man in der Analogie den Ähnlichkeitsfall herbeizieht, ob man induktiv zum Allgemeinen oder deduktiv zum Besonderen übergeht; so treibt man praktische Logik".

Zu Leitsatz 7.

Die Mehrzahl der Einzelberichte widmet bei Behandlung der ethischen Fächer in ihrer weittragenden Bedeutung für die Erziehung dem Religionsunterricht besondere Beachtung, und auch der Hauptbericht geht auf diesen wichtigen Unterrichtszweig in Kürze ein, ohne doch seine Ergebnisse in einem Leitsatze zusammen zu fassen. Und doch scheinen gerade hier die Meinungen noch nicht so weit geklärt zu sein, daß man auf sofortige Zustimmung rechnen könnte, und daß eine Besprechung dieses Punktes überflüssig wäre.

Gegen den Grundsatz, den Münden in der Konferenz annimmt, daß in religiöser Hinsicht die evangelische Schule sich keineswegs mit der Übermittelung der Heilsgeschichte und Glaubenslehre begnügen dürfe, sondern es als ihre wertvollste Aufgabe betrachten müsse, evangelische Charaktere herauszubilden, wird sich wohl so leicht kein ernstlicher Widerspruch erheben, obwohl Hannover geradezu fordert, es sollten im Religionsunterricht „nur die Realien" gegeben werden. Aber sobald es sich hier um das Wie? handelt, pflegen sich die Wege weit zu trennen. Hat man doch auch dem Religionsunterricht der Gegenwart gegenüber noch neuerdings die Klage wiederholt, die E. Geibel einst gegen die Kirche erhoben hat:

„Statt sich des Wissens der Welt zu bemächtigen, zieht sich die Kirche
Von den Gedanken des Tags weiter und weiter zurück,
Lebt in vergangener Zeit und spricht in verschollenen Zungen,
Ach, und verwundert sich dann, daß sie der Tag nicht versteht."

(Thrändorf.) Bezeichnend ist es dafür jedenfalls, daß die These des Hildesheimer Berichterstatters: „Im Relionsunterricht der höheren Klassen ist rückhaltloses Aussprechen notwendig", fast einstimmig verworfen wird, und auch die Mündener Konferenz streicht die Forderung des dortigen Referenten, daß der Religionsunterrieht die Schüler „mit sicherem Takt von der Überlegenheit des evangelischen Christentums über alle anderen Geistesströmungen zu überzeugen" habe, allerdings mit der Begründung, sie füge dem vorhergehenden Leitsatz im wesentlichen nichts Neues hinzu.

Nach den in dem Bericht gegebenen Ausführungen handelt es sich doch um ziemlich weitgehende Wünsche für den Religionsunterricht, die durchaus nicht allgemein anerkannt sind, so sehr sie auch nach meiner Meinung Beachtung und Nachachtung verdienen. Zunächst handelt es sich nach jenem Bericht darum, „ein leidliches Verständnis der grundlegenden Schriften des

neuen Testamentes anzubahnen". Gerade diese Aufgabe bezeichnet Münden als „die schwierigste und doch lohnendste, welche die höheren Vollanstalten vor allen übrigen Schulen voraushaben, die ihnen auch durch den Konfirmandenunterricht in keiner Weise streitig gemacht wird. Dabei erscheint es als unerläßlich, die Schüler gelegentlich und vorsichtig auch mit den Ergebnissen der modernen Bibelforschung bekannt zu machen, damit sie diesen unser kirchliches Leben so tief bewegenden Fragen gegenüber einen sicheren Standpunkt erhalten". Man wird angesichts der großen Bewegung, die sich neuerdings an die Babel-Bibelfrage angeknüpft hat, unbedenklich dasselbe von dem alten Testament behaupten. Wo in Zeitungen und Zeitschriften soviel von diesen Dingen die Rede ist, und wo so manche verhängnisvollen Zweifel aus halbverstandenen oder mißverstandenen Erörterungen dieser Art sich in die jugendlichen Seelen einschleichen und wohl gar eine Erschütterung des gesamten Glaubenslebens hervorzurufen imstande sind, darf der Religionslehrer in den höheren Klassen nicht die Rolle des Vogel Strauß spielen. Ja, es muß ihm lieb sein, wenn die Schüler das Vertrauen haben, freimütig und offen mit den sie bewegenden Fragen hervorzutreten. Erfreulicher ist das jedenfalls als der bedauerliche Zustand von „Heuchelei und Unehrlichkeit", den Hildesheim aus eigener Erfahrung schildert, und der auch wohl jetzt noch vorkommt, daß ein Schüler in Prima Sätze der christlichen Dogmatik sehr ehrbar und treuherzig hersagt und nach der Stunde spöttisch lacht, da er sich gerade mit Büchners Kraft und Stoff und ähnlichem befaßt. Mit Recht fragt Hildesheim in diesem Zusammenhang: „Sollte nicht der religiöse Indifferentismus gerade der Kreise, die den höheren Schulen ihre Bildung verdanken, etwas auch solchem unrichtigen Betriebe des Religionsunterrichts zur Last fallen?" Und wenn man Münden zugibt, daß die höhere Schule darauf hinzuwirken habe, „daß ihren Zöglingen nicht nur die Religion erhalten bleibe, sondern daß sie auch ihrem geistigen Leben einst den nötigen und einzigen Halt verleihe, den sie in den Stürmen des Lebens brauchen werden", so wird man sich auch nicht gegen die daraus fließende Forderung verschließen dürfen, in dem Religionsunterricht auf der höchsten Stufe — natürlich ohne aufdringliche Tendenz und mit rechtem Takt — „die religions- und christentumsfeindliche Lehrmeinungen alter und neuer Zeit, namentlich den modernen Materialismus" mit in die Behandlung zu ziehen, die dann bei rechtem Betrieb von selbst die Zweifel und verschwommenen Anschauungen der Schüler hervortreten läßt und beruhigend und klärend wirkt. Also kein Ignorieren und Darüberhinweggleiten, aber auch kein Richten und Verketzern, sondern offene Aussprache und Hinleiten auf den Weg des Verständnisses!

Daß der Religionsunterricht diese Aufgabe um so sicherer erfüllt, je weniger er isoliert dasteht, und je mehr Fühlung er zu den übrigen Fächern

gewinnt, ist wohl ohne weiteres klar. Aber es besteht offenbar zur Zeit die besondere Gefahr, daß weltliche und religiöse Bildung von den Schülern als zwei unvereinbare Gegensätze empfunden werden; und wenn nun die erstere ihnen mit dem ganzen Rüstzeug moderner Wissenschaft entgegentritt und mit ihrer starken Hinneigung zum Materialismus und Atheismus draußen in weiten Kreisen Anklang und Eingang findet, so ist es nur zu natürlich, daß auch die Zöglinge unserer höheren Schulen mächtig von dieser Zeitströmung erfaßt werden. Das ist eine verhängnisvolle Erscheinung, die die natürliche Vorstufe zu der erschreckenden Teilnahmlosigkeit vieler Gebildeten gegenüber der Religion und Kirche bildet, und die im Interesse der Gesundung unseres gesamten Volkslebens schwinden muß. Eine Versöhnung des wissenschaftlichen und religiösen Ideenkreises, eine Verschmelzung der religiösen Bildung der Schüler mit ihrem gesamten Geistesleben ist deshalb mit Emden „als das Endziel alles Unterrichts“ anzusehen. Erfreulicherweise glaubt man gerade in unseren Tagen einen Aufschwung des religiösen Interesses beobachten zu können; aber wenn diese doch vielfach recht oberflächliche Bewegung nicht ganz verflachen, sondern in die Tiefe greifen soll, so muß die höhere Schule daran mitarbeiten. Gerade sie hat die Möglichkeit und den Beruf, hier Wandel zu schaffen, da sie ihre Zöglinge noch in einem Lebensalter unterrichtet, wo deren Sinn schon für geschichtliches Werden aufgeschlossen ist, und wo sie ein allmähliches Verständnis der Gegenwart mit ihrer Gedankenwelt, ihrem Ringen und Kämpfen zu gewinnen imstande ist. Ich billige zwar nicht die Ausdrucksweise des temperamentvollen Berichterstatters Hannover KW., aber sachlich stimme ich ihm bei, daß es von hoher Bedeutung ist, wenn die besseren unserer Schüler erwärmt und erfüllt werden „von dem Ideal der nicht im Schatten konfessioneller Kirchlichkeit schlafenden oder protzenden, sondern immer am eigenen Herzen still arbeitenden Religiosität“. Das Entscheidende bleibt aber gerade bei dem Religionsunterricht, mit Trosien zu reden, die Lehrerpersönlichkeit; denn „sittliche und religiöse Überzeugung wird nur durch lebendige Darstellung und lebendige Anschauung einer sittlich und religiös durchgebildeten Persönlichkeit hervorgebracht, und auf das feine, fast instinktive Gefühl und die außerordentlich scharfe Beobachtungsgabe der Jugend wirkt ein Religionslehrer, der von dem, was er lehrt, nicht selbst erfüllt und durchdrungen ist, geradezu abstoßend“.

Zu Leitsatz 8—15.

Den folgenden Leitsätzen des Hauptberichterstatters stimme ich bei, nur glaube ich den 10. Satz entbehren zu können, da ich die ganze Frage der Arbeitspläne als eine interne Sache der einzelnen Schule ansehe, die zwar organisatorische Bedeutung hat, aber mit der erziehlichen Einwirkung nichts

zu tun hat. Ich kenne aus mehrjähriger Erfahrung die sogar noch weitergehende Einrichtung, daß in dem Tagebuch der Klasse zu jeder Aufgabe die voraussichtlich erforderliche Arbeitszeit bemerkt und durch häufig wiederholte Nachfragen bei den Schülern nach Möglichkeit kontrolliert werden mußte. Daß die erziehliche Einwirkung dadurch irgend welchen Schaden erlitten hätte, habe ich nicht beobachten können; denn die Schüler wußten, daß es sich bei der Angabe nur darum handelte eine ungefähre Normalzeit festzusetzen. Besonders in den unteren Klassen, wo die Hauptarbeit in dem Unterricht selbst erledigt wird, läßt sich diese immerhin ziemlich genau bestimmen; weiter nach oben hin kann auch ich mir freilich nichts Sonderliches von allen derartigen Festsetzungen der Normalzeit für die einzelnen Arbeiten versprechen.

Besonders möchte ich meine ausdrückliche Zustimmung zu dem Vorschlag des 15. Leitsatzes aussprechen, die übliche Rangordnung in den Zeugnissen auch für die mittleren und unteren Klassen aufzugeben, um so mehr, als ich schon vor Jahren in der Rheinprovinz für diesen Grundsatz eingetreten bin, wo er später auch wirklich zur Durchführung gekommen ist. Entscheidend ist für mich vor allem der innere Grund, daß es bei der nun einmal in Eltern- und Schülerkreisen verbreiteten Anschauung über die Bedeutung der Platznummer geradezu als Unrecht erscheint, die Schüler einfach nach den Leistungen zu ordnen, ohne das Verhältnis derselben zu der Leistungsfähigkeit der einzelnen in Anschlag zu bringen. Ein fleißiger und braver Schüler, der es aber bei geringer Befähigung nur eben zu genügenden Leistungen bringt, soll wissen, daß er in den Augen des Lehrers höher steht, als ein anderer, der zwar mehr leistet, aber es an wirklicher Anspannung der Kräfte fehlen läßt. Man redet so viel von individueller Behandlung, hier sollte man sie anwenden; bei Wegfall der Rangordnung ist zu erwarten, daß schwache, aber strebsame Schüler frischeren Mut gewinnen und begabte Schüler, denen ohne besondere Anstrengung alles von selbst zufliegt, vor gefährlicher Selbstüberschätzung behütet werden.

Zu Leitsatz 16—19.

Auch den drei letzten Leitsätzen wird man unbedenklich beistimmen können, doch wird es sich empfehlen in Übereinstimmung mit den Ausführungen des Hauptberichts noch einen Satz über die patriotischen Schulfeiern einzufügen. Bekanntlich ist auch in den höheren Schulen eine gewisse Festmüdigkeit eingetreten. Ludwig Gurlitt weist in seinem vielgelesenen Buch „Der Deutsche und sein Vaterland“ besonders nachdrücklich darauf hin und warnt geradezu vor solchem „patriotischen Betrieb“ unter Hinweis auf „das schier unfaßliche Zugeständnis eines früheren, sehr wackeren Schülers, daß die unangenehmste Erinnerung an seine Gymnasial-Laufbahn

die Sedanfeste mit ihren Umzügen durch den Ort seien. Er wäre sich dabei unehrlich vorgekommen.“ Ähnliche Stimmen werden auch in den Berichten laut: hier geißelt man die öde Prahlerei (Peine) oder den billigen Hurrapatriotismus (Münden), dort tadelt man „die häufige Auswahl schlechter Festgedichte“, in denen Künstlerisches selten vorhanden sei, sondern nur ein Rohstoff, oft verdächtiger Art, z. B. eine plumpe Tendenz des Chauvinismus und ein rhetorisches Phrasengewebe (Hannover); hier äußert sich eine Stimme gegen die überschwängliche Feier des Sedantages (Göttingen Kf.), dort beantragt der Korreferent geradezu Abschaffung der Sedanfeier (ebda.). Dem stehen freilich andere Äußerungen schnurstracks gegenüber, in denen von den herrlichen Feiern die Rede ist, die sich unzähligen alten Schülern unauslöschlich eingeprägt hätten (Hildesheim), und in der Göttinger Konferenz erklärt eine Stimme geradezu, „die Begeisterung solcher Tage habe ihn mächtig ergriffen und wesentlich mit dazu beigetragen, daß er trotz seiner Herkunft aus einer einst welfisch gestimmten Familie sich doch freudig zu Preußen bekannt und als Preuße gefühlt habe“. Gerade da, wo „die Schüler z. T. aus Kreisen stammen, in denen der welfische Partikularismus sein Wesen treibt“ (Nienburg) ist besonderer Takt bei Ausgestaltung nationaler Festfeiern nötig, andererseits wird man sie hier erst recht nicht missen mögen, sondern umso eifriger bemüht sein durch Fernhaltung alles hohlen Pathos und aller hohen Phrasen sie zur Hebung und Vertiefung des nationalen Sinnes auszunutzen. In ähnlicher Weise äußern sich hierzu Peine, Münden, Lingen Kor., Hildesheim und Emden. Wenn die Schule sich klar bewußt bleibt, daß ihr Ziel nicht ein in äußeren Formen bestehender, „sondern in Berufseifer und anderweitiger gemeinnütziger Tätigkeit sich verzehrender Patriotismus“ ist, so wird sie die rechte Form für ihre Feiern unschwer finden. Der „Hurrapatriotismus“ würde allerdings bei dem Schüler „gleich nach Eintritt ins Leben in nichts zerfallen, vielleicht gar ins Gegenteil umschlagen“. „Vielmehr soll in dem Schüler Verständnis für das geschichtlich Gewordene geweckt, dieses dadurch ihm ehrwürdig gemacht und auch für die Zukunft als erhaltungswert dargestellt werden. Es soll ihm ferner auch der Blick für die patriotischen und wirtschaftlichen Aufgaben und Gefahren der Gegenwart eröffnet werden.“ Wenn man diese beherzigenswerten Gesichtspunkte beachtet, die Münden aufstellt, so wird die Gefahr der Ermüdung und Abstumpfung und zugleich die Gefahr der inneren Reaktion, des späteren Umschlags wohl am sichersten vermieden. Solche Feste — etwa verbunden mit einem gemeinsamen Ausflug — werden dann nicht bloß die beste Gelegenheit bieten den Gemeinsinn der Schüler zu stärken und das Gefühl der Verantwortlichkeit des einzelnen für die Ehre der gesamten Schulgemeinde zu pflegen (Lingen Kor.), sondern auch mit dazu beitragen, was Münden Kf. mit Recht als Zweck der nationalen Er-

ziehung bezeichnet, „den Schüler mit lebhaftem Gefühl für des Vaterlandes Größe und Ehre zu erfüllen und den Wunsch zur Betätigung aller seiner Kräfte in seinem Dienst zu erwecken".

Leitsätze.

Bemerkung: Die Leitsätze des Hauptberichts sind zu Grunde gelegt, die Zusätze des Nebenberichts durch ( ) bezeichnet und etwa nötige scheinenden Ausschaltungen in [ ] eingeschlossen:

1. Das vorwiegend auf materiellen Gewinn und Genuß gerichtete Streben der Gegenwart macht es der Schule mehr denn je zur Pflicht (die in ihrem ganzen Organismus ruhenden Kräfte bewußt zu entfalten und) an ihrem Teil erziehlich auf ihre Zöglinge einzuwirken, um sie zu sittlich gefestigten Persönlichkeiten heranzubilden. Die Arbeit des Elternhauses zu ersetzen ist die Schule jedoch weder berufen noch verpflichtet.
2. Das für den Erfolg der erziehlichen Einwirkung unentbehrliche Einverständnis zwischen Schule und Haus hat auch die Schule, soviel sie kann, anzubahnen und zu fördern. (Neben reichlicher Gelegenheit zu mündlicher Aussprache in den Sprechstunden des Direktors und in den Wohnungen der Klassenlehrer kommen dafür besonders die öffentlichen Schulfeiern und die Programmabhandlungen in Betracht.)
3. Die Schule hat das Recht und die Pflicht das Leben und Treiben der Schüler auch in der schulfreien Zeit zu überwachen, indem sie störende Einflüsse von ihnen fernzuhalten sucht. Daraus ergibt sich:
   a) Der Besuch von Wirtshäusern und öffentlichen Lokalen, soweit die Schule nicht ausdrücklich Ausnahmen gestattet, die Teilnahme an öffentlichen Vereinen, [das Rauchen in der Öffentlichkeit], sowie die Benutzung von Leihbibliotheken ist zu verbieten.
   b) Der Besuch von Theatern und Konzerten, sowie die Teilnahme an der Tanzstunde ist von der Genehmigung der Schule abhängig zu machen.
   c) Die Ansetzung einer bestimmten Abendgrenze, nach der die Schüler sich zu Hause zu halten haben, empfiehlt sich.

4a) Die obigen Bestimmungen gelten für alle Schüler gleichmäßig, doch muß bei den einheimischen Schülern ein Teil der Kontrolle dem Elternhause überlassen werden; um so mehr Sorgfalt haben die Lehrer, in erster Linie die Klassenordinarien auf die Überwachung der auswärtigen Schüler zu verwenden, besonders durch häufige Besuche in ihren Wohnungen. (Leitsatz des Hauptberichterstatters.)

4b) (Während für die einheimischen Schüler die Kontrolle zum großen Teil dem Elternhause überlassen werden muß, erfordert die Überwachung der auswärtigen Schüler besondere Sorgfalt. Die Schule erfüllt diese Aufgabe am wirksamsten durch Einrichtung des Amts der Tutoren und durch Gründung von Alumnaten mit beschränkter Zöglingsanzahl, besonders bei Anstalten, die von vielen auswärtigen Schülern besucht werden) Leitsatz des Nebenberichterstatters.

5. Es empfiehlt sich, die wichtigsten Grundsätze für die Handhabung der äußeren Zucht einheitlich für die ganze Provinz zu regeln.
6. Das wichtigste und wirksamste Erziehungsmittel ist nach Stoff und Methode der Unterricht, namentlich in den sog. ethischen Fächern; (er hat bewußt zu philosophischem Denken anzuregen).
7. Der Religionsunterricht hat den brennenden Fragen der Gegenwart und den Zweifeln der Schüler nicht aus dem Wege zu gehen, sondern, getragen von der persönlichen Überzeugung des Lehrers, die Klärung der verschwommenen Anschauungen durch rückhaltlose Aussprache und die Begründung einer religiös-sittlichen Überzeugung anzustreben.
8. Voraussetzung für eine reine Wirkung des Geschichtsunterrichts ist, daß die reine historische Wahrheit, ohne alle Schönfärberei und einseitige Übertreibungen, geboten wird.
9. Vergehungen gegenüber hat die Schule vor allem vorbeugend zu wirken, indem sie Versuchungen und Verführungen nach Möglichkeit aus dem Wege zu räumen sucht, namentlich durch richtige Bemessung des Arbeitspensums und stete Kontrolle.
10. [Arbeitspläne mit Ansetzung der für die einzelnen Arbeiten geforderten Zeit sind in den Klassen nicht aufzuhängen.]
11. Es empfiehlt sich nicht zur Überwachung der Schüler vor Beginn des Unterrichts aus ihrer Mitte einen Aufseher zu ernennen.
12. Für die Erziehung zur Wahrheitsliebe ist Vorbedingung die Herstellung eines Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrer und Schülern und die Erweckung eines richtigen Ehrgefühls in der Klasse.
13. Strafen sind unentbehrlich, aber sparsam und mit vorsichtiger Steigerung anzuwenden; nicht zulässige Formen der Strafe sind:
    a) Das Hinausweisen eines Schülers aus der Klasse,
    b) die Bestrafung ganzer Klassen, falls der Täter nicht ermittelt werden kann,
    c) gemeinsame Arreststunden.
14. Bei der Verteilung von Prämien ist mit großer Vorsicht zu verfahren; öffentliche Austeilung derselben wird am besten ganz vermieden.
15. Es empfiehlt sich die übliche Rangordnung in den Zeugnissen auch für die mittleren und unteren Klassen aufzugeben.
16. (Schulfeiern, vor allem solche patriotischer Art, sind als für die Erziehung zu vaterländischer Gesinnung von hoher Bedeutung, besonders umsichtig auszugestalten.)
17. Klassenausflüge unter Leitung des Lehrers sind als ein erziehlich bedeutsames Mittel zu empfehlen.
18. Schülervereine, soweit sie sich die Ausbildung bestimmter Anlagen und Fertigkeiten zur Aufgabe machen (Turnvereine, musikalische und stenographische Vereine), sind innerhalb der angemessenen Grenzen zu gestatten und zu fördern.
19. Die oberste Voraussetzung aller erziehlichen Einwirkung ist:
    a) die vorbildliche Haltung des Lehrers,
    b) das einheitliche Zusammenwirken des Kollegiums.

II.

Die Benutzung literarisch-historisch geordneter Chrestomathien neben der Lektüre ganzer Werke im fremdsprachlichen Unterricht.

Berichterstatter: Progymnasialdirektor Professor Dr. Jacobi in Duderstadt.

Mitberichterstatter: Gymnasialdirektor Dr. Prinzhorn in Hameln.

Bericht.

Zum vorstehenden Thema haben Referate geliefert:

I. Gymnasien.

Göttingen	Prof. Waehmer (Alte Sprachen),
„	Prof. Dr. Uhlemann (Franz.),
Hannover, Lyc. II.	Oberl. Dr. Jung (Alte Sprachen),
Hildesheim, Joseph.	Prof. Büsse (Alte Sprachen),
„ „	Prof. Scheidt (Neuere Sprachen),
Meppen	Prof. Groll (Alte Sprachen),
Stade	Oberl. Dr. Prasse (Alte Sprachen),
Wilhelmshaven	Oberl. Rothfuchs (Alte Sprachen).

II. Realgymnasien.

Hannover, Lbz.-Sch.	Direktor Ramdohr (Griech.),
„ „	Prof. Rave (Latein),
„ „	Oberl. Dr. Borbein (Französ.),
„ „	Oberl. Dr. Hahne (Englisch),
Osnabrück „	Oberl. Tiemann (Alte Sprachen),
Osterode „	Prof. Dr. Mühlefeld (Neuere Sprachen).

III. Oberrealschulen.

Hannover Oberrealsch. Prof. Dr. Keutel (Neuere Sprachen).

Korreferate:

Hannover, Lbz.-Sch. Prof. Gürke (Franz.),
" " Oberl. Dr. Niebuhr (Englisch),
" " Oberl. Dr. Gräfenhain (Griechisch),
" " Oberl. Dr. Bartels (Latein).

Leitsätze:

Stade Prof. Stümcke (Neuere Sprachen).

Außerdem lagen von sämtlichen vorbenannten Anstalten Konferenz-Protokolle vor.

Den Anlaß zu erneuter Prüfung der Frage, ob Chrestomathien, die in letzter Zeit fast völlig aus dem Schulbetriebe verschwunden sind, mit Nutzen im Unterricht zu verwenden seien, haben ohne Zweifel die Verhandlungen der Konferenz gegeben, die im Juni d. J. 1900 zu Berlin unter dem Vorsitz des Herrn Kultusministers über Fragen des höheren Unterrichts beraten hat. Dieser Konferenz hat Professor U. von Wilamowitz-Möllendorf ein Gutachten erstattet, das völlig neue Grundsätze über die Behandlung des Griechischen im Gymnasialunterricht aufstellte; diesem Gutachten war der Entwurf eines diesen Grundsätzen entsprechenden Lesebuchs beigefügt, das inzwischen vollendet und im Druck erschienen ist. Um nun den Schulmännern Gelegenheit zu geben, dieses bedeutende und eigenartige Werk auf seine Brauchbarkeit für die Schule zu prüfen, ist obiges Thema auf die Tagesordnung der nächsten Hannoverschen Direktoren-Versammlung gesetzt worden; jedoch beschränkt sich die Frage nicht auf das Gymnasium und auf das Lesebuch von v. Wilamowitz, sondern hat eine allgemeinere Fassung erhalten, so daß auch die lateinische und die neueren Sprachen in die Untersuchung einbezogen werden müssen.

Ehe wir die Frage der Verwendbarkeit literarisch-historischer Chrestomathien mit Rücksicht auf die einzelnen Fremdsprachen prüfen, wollen wir sehen, wie sich die Einzelberichte zu der Frage der unterrichtlichen Verwendung von Chrestomathien überhaupt stellen und zwar zunächst mit Bezug auf die alten Sprachen.

Sind Chrestomathien im altsprachlichen Unterricht überhaupt zu verwenden?

Die Vorzüge von Chrestomathien werden von verschiedenen Seiten z. T. mit großer Wärme hervorgehoben. Sie geben Gelegenheit, außer den

Schulschriftstellern noch andere Schriftsteller in der Schule zu behandeln, die Gymnasialschülern nicht unbekannt bleiben sollten, z. B. Aristoteles, Polybius, Plutarch unter den Griechen, schöne Stellen aus Ciceros rhetorischen und philosophischen Schriften, den Elegikern, Plinius d. Jüngeren und anderen unter den Römern (Götting. Ref. u. Prot.). Sie entwickeln das Gefühl für die Verschiedenheit der Stilgattungen. Abwechslung belebt und hält das Interesse wach. Ausgewählte Stellen sind übersichtlicher als ganze Schriftsteller. Sie geben Lehrern und Schülern eine heilsame Anregung und erschweren den Gebrauch von Übersetzungen. (Wilhelmshaven Ref. und Prot., wo die Frage erörtert, aber nicht entschieden wird, ob Verfasser und Verleger von Chrestomathien gesetzliche Mittel haben, die Veröffentlichung deutscher Übersetzungen zu verhindern. —) Vorstehende Ansichten finden den bestimmtesten Ausdruck in der Konferenz des Lyc. II Hannover, wo sich von 12 Lehrern 10 für Einführung einer Chrestomathie schlechthin erklären. —

Mit gleicher Entschiedenheit werden von vielen Berichterstattern die Nachteile der Chrestomathien — teils in eigenem Namen, teils nur referierend — betont. Sie verleiten zur Oberflächlichkeit, ermöglichen kein Verständnis eines ganzen Kunstwerks als solchen; der Lektüre fehlt es an Einheit und Zusammenhang; der Lehrer wird zu sehr eingeengt, geht mit gebundener Marschroute; nicht jede Geschmacksrichtung findet darin Befriedigung. Sie vermehren noch den Lehrstoff, der ohnehin kein geringer ist, zu einer Zeit, wo die Ansprüche an die Arbeitszeit der Schüler herabgesetzt sind (Hild. Ref.). Sie verstoßen gegen den Grundsatz: Non multa, sed multum. Das Vielerlei ist nicht heilsam für Lehrer und Schüler, verführt zum Nippen und Naschen, zur Ungründlichkeit, verwirrt, zerstreut, ja überbürdet den Durchschnittsschüler (Meppen Ref.); sie liefert Stückwerk, geht in die Breite statt in die Tiefe, führt zur Verflachung und Spielerei; auch sind Chrestomathien meistens teuer. Die angeführten Nachteile der Chrestomathien werden von den Befürwortern derselben z. T. schon im voraus widerlegt. Göttingen Ref. und Prot. führen aus, daß der Vorwurf des Stückwerks nicht zutreffe, weil in vielen Lesebüchern ein leitender Gedanke bei der Auswahl obwalte und es außerdem Sache des Lehrers sei, das einigende Band um die einzelnen Stücke zu schlingen; auch daß sie dem Lehrer Fesseln anlegten, sei nicht immer richtig; denn wenn sie reichlichen Stoff darböten, gäben sie jedem Lehrer die Möglichkeit, nach seinem Geschmack und den Bedürfnissen der Schüler zu wählen. — Gegen Chrestomathien schlechthin spricht sich ein von der Konferenz angenommener Zusatz zu Leitsatz 6 Meppen aus; er lautet: „Das Bedürfnis nach einem ruhigen, nicht abermals durch Neuerung gestörten Unterrichtsgang spricht gegen die Einführung von Chrestomathien neben den Schriftstellern".

Abgesehen von dieser Erklärung, die nur einen äußeren Grund ins Feld führt, spricht sich kein Leitsatz gegen Chrestomathien schlechthin aus. — Auch der Berichterstatter neigt bei Abwägung der oben angeführten Licht- und Schattenseiten der Chrestomathien der Ansicht zu, daß die ersteren überwiegend sind; insbesondere trifft seines Erachtens der Vorwurf, zerstreuend zu wirken, nur die schlechten Chrestomathien; die guten bieten nach seiner Ansicht eine wünschenswerte Ergänzung der regelmäßigen Schullektüre und bringen zur Kenntnis der Schüler manches wertvolle Stück, das ihnen sonst unbekannt bleiben würde. Derselbe schlägt folgenden Leitsatz vor:

Leitsatz 1. Da die Vorteile der Benutzung von Chrestomathien im altsprachlichen Unterricht die Nachteile derselben überwiegen, so sind solche von diesem Unterricht nicht grundsätzlich auszuschließen.

Was sagen die Lehrpläne von 1901 über Chrestomathien oder Lehrbücher im altsprachlichen Unterricht?

Lehrpl. S. 32 Griechisch U II 6 St. wöchentl. Lekt. 4 St. Auswahl aus Xenophons Anabasis und Homers Odyssee. Auch kann auf dieser wie auf den folgenden Stufen ein geeignetes Lesebuch, das eine weitere Auswahl von Proben aus griechischen Schriftstellern gestattet, der Lektüre zu Grunde gelegt werden. S. 33 Griechisch U und O I Lektüre: Homers Ilias usw., auch geeignete Proben aus der griechischen Lyrik. — S. 34 Griechisch. Methodische Bemerkungen: „Das in II und I etwa in Gebrauch zu nehmende Lesebuch hat die Aufgabe, neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen. — S. 33 ist zwar ein Lesebuch nicht ausdrücklich erwähnt, doch können Proben griechischer Lyrik doch nur nach einem solchen gelesen werden. — Für das Lateinische erwähnen die Lehrpläne ein Lesebuch nicht; doch kann man eine Hindeutung darauf S. 26 unten finden, wo es in der Lehraufgabe der U und O I der Gymnasien heißt: „Auswahl aus Ciceros philosophischen und rhetorischen Schriften, auch aus seinen Briefen". Indessen brauchen diese letzten Worte nicht notwendig auf eine Chrestomathie bezogen zu werden. Wir wenden uns nunmehr zu der Chrestomathie im griechischen Unterricht oder vielmehr entsprechend der bestimmteren Fassung der Frage in der These der Hannoverschen Direktoren-Versammlung zu

I. der Benutzung literarisch-historisch geordneter Chrestomathien neben der Lektüre ganzer Schriftsteller im griechischen Unterricht.

Einen hervorragenden Repräsentanten dieser Art von Chrestomathien besitzen wir in dem griechischen Lesebuch von U. von Wilamowitz-Möllen-

dorf, das nach der Absicht des Verfassers dem griechischen Unterricht neue Bahnen eröffnen und das im Schwinden begriffene Interesse für diesen Unterrichtsgegenstand neu beleben soll. Die Grundsätze, welche bei der Abfassung des hervorragenden Buches bestimmend waren, hat der Verfasser in dem Gutachten, das er der Juni-Konferenz in Berlin erstattet hat (Verh. S. 205—211), in den Verhandlungen dieser Konferenz selbst (S. 88ff.) sowie in der Vorrede zu dem Lesebuch dargelegt. Er führt dort den Gedanken aus, daß die griechische Kultur die gemeinsame Grundlage für die Kultur aller modernen Völker bilde. Die letztere hänge mit jener durch tausend Fäden zusammen; das Bewußtsein dieses Zusammenhangs müsse in unserer Jugend geweckt, das Verständnis dieser mehr als ein Jahrtausend umfassenden Kultur und ihrer Trägerin, der griechischen Sprache, müsse in unsere Jugend hineingepflanzt werden, wenn man dem Griechischen die Stellung eines integrierenden Bestandteils unseres Gymnasial-Unterrichts erhalten wolle. Diesem Zwecke soll sein griechisches Lesebuch dienen. Dasselbe enthält, um dem Schüler eine Vorstellung der zeitlichen Ausdehnung der griechischen Kultur zu geben, Literatur-Proben aus einem 1000jährigen Zeitraum. Der oben charakterisierte Grundgedanke des Wilamowitzschen Buches ist bestimmend gewesen für die Auswahl des Stoffes „Auswahl und Anordnung — sagt Wilam. Vorrede S. VI — ist von diesem Gesichtspunkt gemacht, daher ist die Anordnung rein stofflich." Die Folge davon war, daß der ästhetische Gesichtspunkt zurücktreten mußte. — „Wenn so der Stoff die Auswahl bestimmte — heißt es in der Vorr. S. VII — so konnte die künstlerische Form nicht maßgebend sein"; in demselben Sinne sagt der Verfasser des Lesebuchs Verh. S. 90. „Das Gymnasium wird nur dann diese Ausbildung des Menschen (Erziehung zu historischem Denken) gewähren, wenn es zunächst keineswegs ein ausschließlich ästhetisches Interesse befriedigen will." — Durch diesen Grundsatz — Zurücktreten des ästhetischen Wertes der Texte hinter den historischen — stellt sich Wilam. in scharfen Gegensatz zu der bisherigen Methode des griechischen Unterrichts. Er sagt über diesen Gegensatz in seinem Gutachten etwa folgendes: Vor 100 Jahren sei beim Studium der griechischen Sprache der humanistisch-ästhetische Gesichtspunkt der allein herrschende gewesen, man habe nur ganze und zwar klassische Schriftsteller gelesen, weil man die Klassiker der Griechen für absolut vorbildlich hielt, diesen Glauben habe aber die Wissenschaft selbst zerstört, an die Stelle des ästhetischen Interesses müsse heutzutage das historische treten. Besonders scharf tritt dieser Gegensatz der humanistisch-ästhetischen und der historischen Anschauungsweise hervor in folgendem Urteil über Demosthenes: „Nicht Demosthenes mit seinen ephemeren Reden und papierenen Demonstrationen gegen Alexander den Großen, sondern Alexander der Große, der Begründer jener Kultur „aus der das

Christentum und die Organisation des Augusteischen Staates entstanden ist, muß gekannt werden" (Verh. S. 90). — Die Anordnung ist, wie schon erwähnt, rein stofflich. Innerhalb dieses Rahmens sind die Proben nach Wissens- oder Literaturgebieten und, wo es anging, chronologisch geordnet. Man kann also die Anordnung als eine stofflich-historische oder literarisch-historische bezeichnen. — Weil wir nun in dem Wil.'schen Lesebuch ein hervorragendes Beispiel einer literarisch-historischen Chrestomathie besitzen, so wird in den meisten Referaten die Frage des Themas gemeinsam mit derjenigen nach der Verwendbarkeit des Wil.'schen Lesebuchs für die Schule behandelt. — Ehe wir auf die einzelnen Seiten des bedeutsamen Werkes näher eingehen, wollen wir darlegen, wie sich die Einzelberichte zu dem Prinzip desselben stellen.

Zuvor sei bemerkt, daß in fast allen Berichten den glänzenden Eigenschaften des Wil.'schen Buches Anerkennung gezollt wird; insbesondere wird die feinsinnige Auswahl der Stücke, sowie die gehaltvollen und anregenden Einleitungen rühmend hervorgehoben. —

Zu dem Prinzip des Lesebuchs stellt sich freundlich Götting. Ref. „Bei dieser Anordnung erkennt der Schüler, daß die Griechen beinahe auf allen Gebieten geistigen Schaffens mit Erfolg tätig gewesen sind." Viertel (Prot. Gött.) hebt hervor reichhaltigen Stoff, Anregung zur Privatlektüre, Berührung der meisten Wissensgebiete der Schule, Gelegenheit auch für Lehrer anderer Unterrichtsfächer, Stücke daraus zu lesen. Götting. Leitsatz 2 (angenommen mit allen gegen 2 St., darunter die eines Fachlehrers) sagt: das griechische Lesebuch von Wilamowitz . . . erscheint wohl geeignet, in den Lehrplan der Gymnasien eingeordnet zu werden. Beelte (Prot. Hildesh.) erklärt, es sei wohl geeignet, in das Geistes- und Kulturleben des klassischen Altertums einzuführen. Hannov. Lyc. II Ref. bezeichnet die Anordnung des Stoffes in dem Lesebuch als musterhaft für das Griechische, ebenso billigt Leits. 2 ausdrücklich die sachliche Anordnung des Buches. Osnabr. Ref. sagt, die Idee, welche dem Wil.'schen Werk zu Grunde liege, sei richtig, weil wir heutzutage ein Kunstwerk aus den Zeitverhältnissen begreifen wollen. Wilhelmsh. Ref. billigt ausdrücklich das Prinzip des Buches und sagt, daß es das Interesse für das Griechische beleben und mächtig dazu beitragen werde, daß dasselbe nicht aus dem Lehrplan der Gymnasien verschwinde. Über seine Brauchbarkeit für die Schule müsse die Erfahrung entscheiden. — Zahlreicher sind die Stimmen, welche das Prinzip, das dem Wil.'schen Lesebuch zu Grunde liegt, bekämpfen. Hild. Ref. sagt, der Lesestoff und das Gebiet, dem er entnommen sei, werde ins Ungeheure, ja Schrankenlose erweitert; das sei aber eine Folge des Wil.'schen Grundgedankens, „denn der Rahmen ist darum so weit gespannt, weil die griechische Literatur so weit reicht, und ihre Weite zu zeigen, darauf kam

es eben an" (Wilam. Vorrede S. 1). Das Lesebuch eigne sich für Studierende der Philologie, aber nicht für Schüler. Chrestomathien nach Art derjenigen von Wilam. widersprächen ferner den Lehrplänen, welche „Bekanntschaft mit einigen nach Inhalt und Form besonders hervorragenden griechischen Literaturwerken" fordern (Lehrpl. S. 31). Mit Entschiedenheit hebt Meppen Ref. und Leitsatz 1 diesen Widerspruch zwischen den Lehrplänen und dem Wil.'schen Grundgedanken hervor. Wenn neben der Lektüre der klassischen Schriftsteller noch der Gebrauch eines Lesebuchs (für das Griechische) gestattet würde, so liege hier ein innerer Widerspruch der Lehrpläne vor. — Mit besonderem Nachdruck wird von verschiedenen Seiten bemängelt, daß bei der einseitigen Betonung des historischen und stofflichen Prinzips, die sich in W.'s Lesebuch finde, der ethische und ästhetische Wert des Lesestoffs zu wenig berücksichtigt werde; diese beiden Momente aber seien für die Schule von der allergrößten Bedeutung; es sei die Aufgabe der Schule, die Tiefe der sittlichen Gedanken neben der Formenschönheit der antiken Literatur den Schülern zum Bewußtsein zu bringen; auch die Lehrpläne verlangten (S. 34), daß bei der Auswahl der griechischen Lektüre der ethische Gehalt in erster Linie beachtet werde. Dieser Gedanke von Wilamowitz — völliges Zurücktreten des ethischen und ästhetischen Prinzips hinter das historische — hat auch schon in der Junikonferenz Widerspruch gefunden. Harnack betont in den Verhandlungen (S. 80) im Gegensatz zu Wilamowitz, mit deutlicher Hinweisung auf die griechische Literatur, daß „in der Entwicklung der Geisteswelt Erscheinungen auftreten, die den Wert fortwirkender Ideale behalten und uns noch heute wie Sterne leuchten können." — Auch in den zahlreichen Rezensionen des Wil.'schen Buches ist es dieser Punkt, der den meisten Widerspruch hervorruft (Apelt, Progr. Eisenach 1902. Besprechung des Entwurfs in Baumeister, Lehrg. u. Lehrpr. 1902, 2. Heft S. 95ff. O. Weissenfels, Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1902 S. 353ff). — Auch der Berichterstatter bekennt, daß er sich mit dem Grundgedanken von Wilamowitz nicht befreunden kann. — Das ethisch-ästhetische Prinzip muß seines Erachtens auch heute noch das herrschende in der Schullektüre bleiben. Es gibt in der griechischen Literatur Werke, die nicht nur historischen, sondern ewigen Wert haben; diese verdienen ihrer eigenen Bedeutung wegen und nicht um irgend eines Kulturzusammenhangs willen gelesen zu werden. — In den Kanon der Schule gehört nur das hinein, was — wie es in Lehrplänen in bezug auf die neueren Sprachen heißt — wertvollen Inhalt in edler Form bietet. — Dies etwa sind die Gründe allgemeiner Art, die gegen das Prinzip des Wil.'schen Lesebuchs geltend gemacht werden können. Im besonderen wird in vielen Referaten gegen den Grundgedanken desselben — Nachweisung des Kulturzusammenhangs — angeführt, daß es für die Schule unmöglich sei, ihn zu verwirk-

lichen, weil dies die Fassungskraft der Schüler übersteige: „das Ziel ist zu hoch" heißt es fast in sämtlichen Berichten. Ferner wird hervorgehoben, daß die Verwirklichung dieses Gedankens durch ein Lesebuch auch unnötig sei, da sich der Nachweis dieses Kulturzusammenhangs auch in anderen Unterrichtsfächern z. B. im Deutschen und in der Geschichte führen lasse. „Jedes Unterrichtsfach — heißt es im Referat Meppen — bietet zu einer solchen Belehrung Gelegenheit, ohne daß man diesen Zusammenhang mühsam und langsam an der Hand des griechischen Textes mit den Schülern feststelle." In demselben Sinne spricht sich aus Stade, Leitsatz 1 u. 2.

Der Berichterstatter schlägt folgenden Leitsatz vor:

> Leitsatz 2. Den Bedürfnissen des griechischen Unterrichts entspricht nicht eine Chrestomathie, die — gleich derjenigen von Wilamowitz-Möllendorf — vorwiegend das stoffliche-historische Prinzip befolgt, sondern eine solche, die in erster Linie den ethisch-ästhetischen Wert der auszuwählenden Stücke berücksichtigt. — Der auch für die Schule wertvolle Nachweis des Zusammenhangs altgriechischer und moderner Kultur läßt sich auch auf andere Weise und in anderen Unterrichtsfächern führen. —

Außer dem leitenden Prinzip werden in vielen Referaten auch noch folgende besondere Mängel des Wil.'schen Lesebuchs hervorgehoben, die z. T. Konsequenzen des ersteren sind.

1. Dasselbe enthält Proben aus Schriftstellern, die sich zur Lektüre für Schüler nicht eignen

a) wegen ihres Inhalts. — Da es nach Ansicht vieler Berichterstatter nicht Aufgabe der Schule ist, Proben aus allen Wissensgebieten, auf denen die Griechen tätig gewesen sind, zu geben, so werden viele der von Wilam. aufgenommenen Stücke als unnötig bezeichnet. Insbesondere werden die Abschnitte IV (Himmelskunde), V (Mathematik und Mechanik), VI (Medizin) als wenig geeignet für die Schule bezeichnet. Wozu sollen wir — heißt es in einem Ref. — im Griechischen Stücke aus Gebieten lesen, auf denen wir die Alten übertreffen? Ja, in der Konferenz von Wilhelmsh. wird die Ansicht ausgesprochen, die Lektüre von Abschnitt V (Mathem. u. Mechan.) könne geradezu schädlich wirken, weil dadurch falsche Vorstellungen in den Köpfen der Schüler erweckt würden.

b) wegen ihrer Schwierigkeit

1. für die Schüler. — Als zu schwierig überhaupt oder doch für kursorische Lektüre der Schüler werden bezeichnet: die Leichenrede des Perikles, Aristoteles' Politik, Polybius über den Kreislauf der Verfassungen, Abschn. V (Math.), mehreres aus VII, aus IX περὶ ὕψους.

2. für den Lehrer, und zwar für die Philologen die Abschnitte über Mathematik, Mechanik, Himmelskunde und Medizin wegen ihres Inhalts, für den Nichtphilologen sämtliche Abschnitte wegen ihrer Form (Meppen Ref.). Wilamowitz sucht dieser Schwierigkeit bekanntlich durch Kurse abzuhelfen, in denen die Lehrer des Griechischen durch tüchtige Universitätslehrer auf die Erklärung seines Lesebuchs vorbereitet werden sollen (Verh. S. 215). Die baldige Einrichtung solcher Kurse wird denn auch dringend herbeigewünscht in Leits. 3 u. 4 Wilhelmshaven mit dem Zusatz, daß sich an der Leitung dieser Kurse (nicht Ferienkurse) auch erfahrene Schulmänner beteiligen sollen.

Als ein Haupthindernis für die Benutzung des Wil.'schen Lesebuchs wird mit großer Einmütigkeit der Mangel an Zeit zu seiner Durcharbeitung hervorgehoben, der auch bestehen bleibe, wenn man nicht das ganze Buch, sondern nur Stücke daraus lese; von einigen Seiten werden Vorschläge gemacht, dem Übelstande abzuhelfen. Viertel (Konf. Gött.) will durch Einschränkung der Xenophonlektüre in Sekunda für die Chrestomathie Raum schaffen. Hannov. Lyc. II Ref. glaubt entweder im Winter 2 oder im Sommer und Winter 1 St. wöchentlich der Chrestomathie zuweisen zu können. Ruhe (Meppen Konf.) faßt die Bestimmung der Lehrpläne (S. 32), wonach dem griechischen Unterricht von U II aufwärts ein Lesebuch zu Grunde gelegt werden kann, so auf, daß das Lesebuch an die Stelle der Schriftstellerlektüre treten, nicht aber neben den Schriftstellern gebraucht werden soll. Die Konferenz ist hierüber geteilter Ansicht. Ref. Wilhelmsh. glaubt, es könne etwas Zeit für die Chrestomathie erübrigt werden, wenn man — wie es die Lehrpläne gestatten — zeitweilig dem Lateinischen 1 Stunde entziehe und dem Griechischen zulege (desgl. Gött. Ref.). Ramdohr (Ref. Hann. Lbz. Griech.) würde es nicht bedauern, wenn die Zahl der griechischen Stunden auf Kosten der lateinischen etwas verstärkt würde; bei der jetzigen Stundenzahl aber sei der Lesestoff, den Wil. biete, neben den einzelnen Schulschriftstellern nicht zu bewältigen. In demselben Sinne spricht sich aus Stade Leits. 1a. „Es erscheint zweifelhaft, ob die Benutzung derartiger Chrestomathien im altsprachlichen Unterricht den erwünschten Erfolg haben würde. Jedenfalls aber wäre demselben ein solches Maß von Zeit und Arbeitskraft einzuräumen, daß die erste und hauptsächlichste Unterrichtsaufgabe, die Lektüre ganzer Schriftwerke sowohl an Umfang wie an Tiefe der Durcharbeitung eine erhebliche Einbuße erleiden würde." Desgl. erklärt Meppen, Leits. 2 die Benutzung einer Chrestomathie wie die von Wilam. ohne erhebliche Beeinträchtigung der vorgeschriebenen Klassenlektüre wegen Mangels an Zeit im allgemeinen für unmöglich. —

Als ein Mittel, um Zeit zu gewinnen, wird ferner von mehreren Seiten vorgeschlagen, einige der in der Chrestomathie vorkommenden Stücke mit

den Schülern in deutscher Übersetzung zu lesen. (Hild. Ref. Hann. Lyc. II Ref. Stade Ref. und Leitsatz 1 b). Von anderer Seite wird dieser Vorschlag bekämpft mit der Begründung, daß in Übersetzungen Aufgenommenes im Geiste der Jugend nicht hafte. — Die Lehrpläne von 1892 gestatteten für die Homerlektüre Heranziehung von Übersetzungen, desgleichen die Lehrpläne von 1901 (S. 34) bei der Durchnahme größerer griechischer Dichterwerke. In der Berliner Junikonferenz über Fragen des höheren Unterrichts sind die Ansichten hierüber geteilt. Harnack (S. 80) erklärt sich gegen Übersetzungen mit der Begründung, daß „die Sprache nicht bloß eine Scheide ist, worin das Messer des Geistes steckt, sondern ein Stück dieses Messers selbst", und daß beim Übersetzen vieles ins Moderne umgesetzt wird. In gleichem Sinne sagt v. Wilamowitz (Leseb. Vorrede S. V) „die Sprache ist ja nicht das Kleid des Gedankens, das man wechseln könnte, sondern sein lebendiger Leib". Dagegen sagt Reinhardt (Verh. S. 88), „man möge doch die Prüderie aufgeben bezüglich der Übersetzungen". Er unterscheidet dann zwischen Eselsbrücken und guten Übersetzungen und empfiehlt letztere für die Schule unter Berufung auf Goethe, Herder und Friedr. Aug. Wolf. — Der Berichterstatter kann sich von Übersetzungen nicht viel Gutes für den altsprachlichen Unterricht versprechen. Die alten Sprachen verlieren durch die Übertragung ins Moderne viel von ihrem eigentümlichen Charakter und machen nur geringen Eindruck auf Herz und Gedächtnis der Schüler.

Als Schattenseite umfangreicher Chrestomathien wird endlich mit einem gewissen Recht der hohe Preis derselben angeführt. (Meppen, Leits. 6. Wilhelmsh. Protokoll.)

Wenn wir die im Vorstehenden angeführten Einwände gegen die Brauchbarkeit des Wil.schen Lesebuchs und die Stellungnahme der Einzelberichte zu demselben überblicken, so zeigt sich, daß für Einführung desselben schlechthin sich nur Göttingen ausspricht (Leits. 2, angenommen gegen 2 St. darunter die eines Fachlehrers), für Einführung des Lesebuchs behufs Erprobung desselben erklärt sich Wilhelmsh. Leits. 2 und für Einführung einer nach sachlichen Gesichtspunkten geordneten Chrestomathie (ohne ausdrückliche Nennung von Wilam.) Hann. Lyc. II Leits. 2. — Gegen Einführung des Wil.schen Lesebuchs erklären sich ausdrücklich Hild. Leits. 2, Meppen Leits. 1 und 2. Stade Leits. 1a und Osnabrück Leits. 1. — Der Berichterstatter kann nicht umhin, sich den Gegnern der Einführung des Lesebuchs aus den in den ablehnenden Einzelberichten angegebenen Gründen anzuschließen, jedoch sprechen diese Gründe seines Erachtens nicht gegen eine Verwendung dieses Lesebuchs überhaupt, sondern nur gegen eine obligatorische Einführung desselben an allen Gymnasien. Da die Erfahrung hier auch ein bedeutendes Wort mitzusprechen hat, so sieht Berichterstatter kein Bedenken, an Anstalten, wo die Verhältnisse für Benutzung eines solchen

Werkes günstig liegen — besonders gutes Schülermaterial und für diesen Zweck hervorragend qualifizierte Lehrer — dessen Einführung zu gestatten, da man auf diese Weise allein zu einem abschließenden Urteil über die Verwendbarkeit des Buches gelangen kann.

> Leitsatz 3. Die obligatorische Einführung der Wilamowitzschen Chrestomathie an allen Gymnasien erregt Bedenken, weil einige Stücke wegen ihres Inhalts, andere wegen der Schwierigkeit der Form für die Schule ungeeignet sind, weil es an Zeit zu ihrer Benutzung fehlt und weil endlich die Lektüre der zum Kanon gehörigen Schulschriftsteller darunter leiden würde. — Doch ist gegen eine probeweise Benutzung derselben an Anstalten, wo die Verhältnisse dafür besonders günstig sind, nichts einzuwenden.

In den meisten der Einzelberichte, die sich gegen das Lesebuch von Wil. aussprechen, wird die Frage aufgeworfen und behandelt, wie eine für den griechischen Schulunterricht brauchbare Chrestomathie beschaffen sein solle.

Was zunächst den Umfang eines solchen Lesebuchs betrifft, so soll derselbe ein verhältnismäßig beschränkter sein. — Hild. Leits. 3 sagt: „Ohne Zweifel könnten Lesebücher von beschränkterem Umfange dem Schüler für Privatlektüre geeigneten Stoff bieten und bei den schriftlichen Übersetzungen aus den klassischen Sprachen, sowie bei unvorbereitetem Übersetzen in der Schule passende Verwendung finden.“ Stade Leits. 2 erklärt: „Unbedenklich und bei ausreichender Zeit empfehlenswert ist der Gebrauch einer Chrestomathie, welche aus einem engbegrenzten, und den Schülern sonst nicht nahegebrachten Gebiete, wie z. B. der griechischen Lyrik, gut ausgewählte Proben enthält.

Über den Inhalt einer solchen beschränkten Chrestomathie gehen die Ansichten sehr auseinander. Stade Leits. 2 empfiehlt Proben aus einem engbegrenzten Gebiete; Ramdohr (Hann. Lbz.) sagt, die Chrestomathie soll den Kanon ergänzen, soll Poesie und Prosa enthalten und schlägt folgende Proben vor: Auszüge aus Äsopischen Fabeln, aus Arrian, aus Xenophons Memorabilien, Plutarch, Aristoteles πολιτεία Ἀθηναίων, von Plato, (von dem einzelne Stücke zum Kanon gehören) Auszüge aus Symposion, Republik, Stücke aus der Orestie des Aschylus oder die Perser. Euripides Iphigenia auf Tauris, Bakchen, Lyriker. — Hild. Ref. will u. a. Stücke aus Xenoph. Cyropädie aufgenommen sehen, verwirft aber die Dichter (außer Homer und Sophokles, die zum Kanon gehören) ganz, weil die Lyrik in den Chören der Tragödie vertreten sei und außerdem durch Horaz den Schülern bekannt werde. Zimmermann (Wilh. Prot.) will auf Xenophons Hellenica und Memo-

rabilien verzichten. Meppen Ref. schlägt vor, Fabeln und Anekdoten, wie sie sich bei Wilam. finden, schon in das Übungsbuch für OIII aufzunehmen oder auch demselben einen in Sekunda verwendbaren Anhang zu geben; auch könnten als Anhang den Schulausgaben der Klassiker noch einige Stücke derselben Kategorie oder ergänzenden Inhalts beigefügt werden.

Als die für Benutzung einer Chrestomathie geeignetsten Klassen werden fast übereinstimmend UII bis I bezeichnet. In der Konf. Hannov. Lyc. II sprechen sich einige Stimmen für den Anfang erst in OII aus. Hildesh. Leits. 3 spricht sich dafür aus, daß schon in OIII mit der Lektüre eines einfachen Lesebuchs begonnen werde.

In einigen Berichten wird die Frage aufgeworfen, wie die Chrestomathie, — gleichviel ob umfangreicher oder beschränkter — gelesen werden solle. Hann. Lyc. II will entweder 1 St. wöchentlich während des ganzen Jahres oder 2 St. wöchentl. im Winter der Chrestomathie zuweisen. Wilhelmsh. warnt mit Recht vor gleichzeitigem Lesen von Schriftsteller und Chrestomathie und Hannov. Lbz. Leits. 7 will die Regelung dieser Frage jeder einzelnen Anstalt vorbehalten wissen.

Was endlich das Prinzip anbetrifft, das bei der Auswahl und Anordnung des Stoffs in der Chrestomathie beschränkteren Umfangs zu befolgen sei, so wird bei der Kritik des Wil.schen Grundgedankens von vielen Seiten ausgesprochen, daß der ethische und ästhetische Gesichtspunkt bei der Anlegung einer Schulchrestomathie maßgebend sein müsse (Hild. Leits. 2 u. a.), während Hann. Lyc. II Leits. 2 für die griechische Chrestomathie eine sachliche Anordnung verlangt. Der Berichterstatter hält, wie in Leits. 2 ausgesprochen, das ethisch-ästhetische Prinzip für das allein richtige.

> Leitsatz 4. Für die Schule zu empfehlen sind Chrestomathien von beschränkterem Umfang, die den Kanon der Schullektüre ergänzen und nach ethisch-ästhetischen Gesichtspunkten geordnet sind; dieselben sollen neben ganzen Autoren in der Schule gelesen werden; sie können ferner der Privatlektüre der Schüler geeigneten Stoff bieten und bei schriftlichen Übersetzungen aus den alten Sprachen, sowie bei unvorbereitetem Übersetzen passende Verwendung finden. —

II. Die Benutzung literarisch-historischer Chrestomathien im lateinischen Unterricht.

A. Gymnasium.

Die im Eingang dieses Berichts aus den Einzelberichten angeführten Bemerkungen über Licht- und Schattenseiten der Chrestomathien und ihre

Verwendbarkeit im altsprachlichen Unterricht überhaupt beziehen sich auch auf das Lateinische; auch in bezug auf dieses Unterrichtsfach will keiner der Berichte eine Chrestomathie grundsätzlich ausschließen mit Ausnahme der Konferenz Meppen, die sich — wie oben erwähnt — in Leits. 6 im Interesse eines ruhigen Unterrichtsganges gegen jede Chrestomathie im altsprachlichen Unterricht erklärt; auch in der Konferenz Hildesh. Jos. erheben sich einige Stimmen gegen ein Lesebuch im Lateinischen, doch wird ein Leits. angenommen, welcher in den mittleren Klassen und UII eine Chrestomathie für nützlich erklärt, um mehr Abwechslung in die Lektüre zu bringen. Ausdrücklich befürwortet wird eine lateinische Chrestomathie von Wilhelmsh. Leits. 7. „Es ist wünschenswert, daß neben dem griechischen Lesebuche bald ein nach ähnlichen Gesichtspunkten verfaßtes lateinisches in Gebrauch kommt"; für eine lateinische Chrestomathie spricht sich ferner aus Hann. Lbz. Lat. Leits. 1: der Berichterstatter schließt sich denjenigen Stimmen an, welche eine lateinische Chrestomathie empfehlen, weil er glaubt, daß dieselben Gründe, welche für die Chrestomathie im Griechischen sprechen, auch für das Lateinische gelten. Die in Leits. 1 aufgestellte Ansicht, daß Chrestomathien nicht grundsätzlich auszuschließen sind, findet seines Erachtens auch auf das Lateinische Anwendung.

Werden von der Mehrzahl der Berichte lateinische Lesebücher nicht grundsätzlich abgelehnt, so gehen auch hier über die Frage, wie dieselben beschaffen sein sollen, die Meinungen weit auseinander.

Was zunächst die Auswahl und Anordnung des Stoffes betrifft, so empfiehlt Wilhelmsh. Leits. 7 (angenommen mit 5 gegen 2 St.) ausdrücklich ein nach Wil.schen Prinzipien angelegtes Lesebuch, unter Berufung auf Reinhardt (Verhandl. S. 148). Das gleiche Prinzip befürwortet die Konferenz Hannov. Lyc. II. Ramdohr (Hannov. Lbz.) ist gegen das stofflich-historische Prinzip, wie es Wilam. seinem Lesebuch zu Grunde gelegt hat, und meint, wenn man dasselbe konsequent auf das Lateinische anwenden wollte, so müßte man auch Stellen aus den römischen Rechtsquellen und aus Vitruvius in eine lateinische Chrestomathie aufnehmen. Der Referent Hann. Lbz. Latein erklärt, es sei Aufgabe einer lateinischen Chrestomathie, die sachliche Erkenntnis zu vervollkommnen, während die regelmäßige Schullektüre nach ästhetischen Gesichtspunkten auszuwählen sei.

Fassen wir die diesbezüglichen Äußerungen der Einzelberichte zusammen, so sehen wir, daß sich für ein nach den Prinzipien von Wilam. hergestelltes lateinisches Lesebuch nur Wilhelmsh. ausspricht, während die Mehrzahl der Berichte sich dagegen erklärt aus denselben Gründen, die auch gegen das griechische Lesebuch von Wilam. geltend gemacht wurden.

Leitsatz 5. Eine nach den Prinzipien des griechischen Lesebuchs von Wilamowitz eingerichtete lateinische Chre-

stomathie empfiehlt sich nicht für den Schulgebrauch aus den gegen jenes Lesebuch angeführten Gründen. (Vgl. Leits. 2 u. 3).

In bezug auf die Herstellung eines brauchbaren lateinischen Lesebuchs finden sich in den Referaten mannigfache Vorschläge, die im einzelnen stark von einander abweichen. Was Umfang und Inhalt desselben anlangt, so befürworten mehrere Berichte und Protokolle neben klassischen Stücken auch solche aus der silbernen Latinität; einige fügen noch Proben aus der Patristik hinzu, z. T. mit Rücksicht auf den Gebrauch des Lesebuchs im Religionsunterricht (Hann. Lyc. II). Für Berücksichtigung hervorragender Kirchenväter spricht sich auch Reinhardt in den Verhandlungen der Junikonferenz aus (Verhandl. S. 148). Die genannten Berichte empfehlen außerdem die Aufnahme poetischer Stücke. — Gegen Aufnahme der silbernen Latinität — mit Ausnahme von Tacitus, der zum Schulkanon gehört, erklärt sich Hildesh. Ref., weil die grammatische Schulung darunter leiden würde, weil ferner die Lehrpläne ausdrücklich „Verständnis der bedeutendsten klassischen Schriftsteller Roms" verlangen. — Für Ausschließung poetischer Stücke erklärt sich Hannover Lyc. II. Korref., weil der Kanon der Schulschriftsteller in dieser Beziehung genüge, während in der Konf. Osnabrück ausschließlich, im Ref. Hildesheim vorzugsweise Aufnahme poetischer Stücke verlangt wird. Genauere Angaben über die aufzunehmenden Schriftsteller finden sich im Ref. und Korref. Hannov. Lbz. Lat. u. a. Der Berichterstatter schlägt im Anschluß an eine in der Konf. Hann. Lbz. angenommene These folgenden Leitsatz vor:

Leitsatz 6. Neben dem durch die Lehrpläne festgestellten Kanon empfiehlt es sich, eine Chrestomathie zu benutzen, die neben Auszügen aus den rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros umfangreiche Proben aus der silbernen Latinität (Seneca, Quintilian, dem älteren und jüngeren Plinius) sowie aus Dichtern enthält, die dem Kanon nicht angehören. Ein solches Buch wäre auch für die Privatlektüre nützlich.

Was die Klassen anlangt, in denen die Benutzung des Lesebuchs einsetzen soll, so empfiehlt Wilhelmsh., schon in UIII damit zu beginnen und die Caesarlektion der beiden Tertien auf insgesamt 5 Bücher zu beschränken. Wehr, Gött. glaubt, daß in OIII schon leichtere Stücke aus Cicero gelesen werden könnten, weil die anhaltende Cäsarlektüre nicht anziehend genug für die Schüler wäre. Hild, Zusatzthese, wünscht für die mittleren Klassen und UII ein Lesebuch, um mehr Abwechslung in die Lektüre zu bringen. Hann. Lyc. II Ref. will mit der eigentlichen Chrestomathie in OII beginnen,

aber schon von IV an den Kanon erweitern durch Justinus, Eutropius, Curtius, Phaedrus. Letzterer Vorschlag wird in der Konferenz von mehreren Seiten bekämpft, ebenso erklärt sich ein Teil der Konferenz für Beginn der Lesebuchlektüre schon in UII.

Leitsatz 7. Mit der Lektüre der lateinischen Chrestomathie kann frühestens in UII begonnen werden.

B. Realgymnasium.

Die vorstehenden Bemerkungen beziehen sich größtenteils auf den lateinischen Unterricht am Gymnasium, wenn dies auch nicht von allen Referenten ausdrücklich ausgesprochen wird. Vom Standpunkt des Realgymnasiums wird die Frage behandelt in Leitsatz 1, 2, nnd 4 Osterode. Die Benutzung der Chrestomathie wird abgelehnt aus folgenden Gründen: 1. Das literar-historische Interesse stehe am Realgymnasium hinter dem für die Sprache zurück. Zum Verständnis der lateinischen Literaturgeschichte würde ein Zurückgehen auf griechische Vorbilder nötig sein, die dem Realgymnasiasten nicht bekannt sind. 2. Die wenigen lateinischen Autoren, die für das Realgymnasium in Betracht kämen, würden besser in Textausgaben gelesen. 3. Das lateinische Sprachgefühl würde durch die Mannigfaltigkeit der Stilarten verwirrt. 4. Das Realgymnasium verlangt Konzentrirung und Beschränkung des Lesestoffs, keine Ausdehnung desselben. Im Gegensatz hierzu hält Osn. Ref. auch für das Realgymnasium, insbesondere für das Reformrealgymnasium „wo die formale Seite gegen die sachliche ganz zurücktreten soll" eine Chrestomathie für nützlich, um die Verbindung der römisch-griechischen Kultur mit der modernen nachzuweisen. Berichterstatter ist der Ansicht, daß auf dem Realgymnasium das Lateinische vor allem die Aufgabe hat, der formalen Schulung zu dienen; zu diesem Zwecke aber bedarf es keiner Chrestomathie; dazu kommt, daß bei der beschränkten Stundenzahl im Lateinischen, namentlich in den oberen Klassen, und dem langsamen Vorschreiten der Lektüre, wie es die Lehrpläne (S. 31) fordern, die Zeit für eine Chrestomathie neben dem Kanon der Schulschriftsteller noch schwerer zu finden sein dürfte, als auf dem Gymnasium; für die Dichterlektüre freilich sind kleinere Chrestomathien aus Ovid und Vergil als alleiniger Lesestoff zu empfehlen.

Leitsatz 8. Für das Realgymnasium sind lateinische prosaische Chrestomathien irgend welcher Art nicht zu empfehlen, weil der lateinische Unterricht auf dieser Schulgattung hauptsächlich der grammatischen Schulung dient und weil es bei der beschränkten Stundenzahl in den oberen Klassen an Zeit zu ihrer Benutzung fehlt; dagegen

können kleinere Chrestomathien poetischen Inhalts mit Nutzen gebraucht werden.

III. Die Benutzung literarisch-historischer Chrestomathien im neusprachlichen Unterricht.

Im neusprachlichen Unterricht haben die Chrestomathien bis zum Jahre 1882 einen sehr breiten Raum eingenommen; ja sie lieferten an vielen Anstalten im Französischen bis zur OII den alleinigen Lesestoff. Seit dem genannten Jahre sind dieselben mehr und mehr aus dem Unterricht der oberen Klassen verschwunden und jetzt fast völlig durch Sonderausgaben einzelner Autoren verdrängt; doch die Überfülle dieser letzteren und die damit verbundene Gefahr einer Auswahl ungeeigneten Lesestoffs hat den Wunsch rege gemacht, den letzteren sorgfältig zu sichten (Lehrpl. S. 43), was entweder durch Aufstellung eines Kanons von Schulschriftstellern oder durch eine Chrestomathie geschehen kann.

Der Lehrplan von 1901 ebenso wie diejenigen von 1892 erwähnen die Chrestomathie gar nicht; enthalten auch an keiner Stelle indirekte Hinweise auf dieselbe.

In dem folgenden Berichte sollen, weil die Frage der Chrestomatie vom Standpunkt der verschiedenen Schularten verschieden zu beantworten ist, die einzelnen Schulgattungen getrennt behandelt werden.

A. Realanstalten.

Zunächst ist hervorzuheben, daß die Chrestomathie in keinem der Einzelberichte für die Realanstalten ausgeschlossen, sondern in allen teils zugelassen, teils ausdrücklich empfohlen wird; ebensowenig wird von irgend einer Seite befürwortet, dieselbe zur alleinigen Grundlage der Lektüre zu machen. Wenn über diese prinzipiellen Fragen in den Berichten Übereinstimmung herrscht, so gehen über Einzelheiten die Ansichten weit auseinander. Wir stellen die Äußerungen der Berichte zusammen zunächst in bezug auf:

a) das Französische.

Was den Inhalt des neben der Schullektüre zu benutzenden Lesebuchs betrifft, so schlägt der Ref. Hann. Lbz., der die Frage in überaus gründlicher und eingehender Weise behandelt hat, zwei Chrestomathien ganz verschiedenen Inhalts vor. Die erste, die er die literarisch-ästhetische nennt, soll „Geisteserzeugnisse genialer Persönlichkeiten enthalten, welche allgemein menschliche Probleme in national gefärbter Form behandeln". Das Ziel ihrer Behandlung soll sein „ein auf vollem Verständnis der Form und des Inhalts beruhender ästhetischer Genuß". Sie soll Auszüge aus etwa

50 Autoren der letzten drei Jahrhunderte mit besonderer Berücksichtigung des 19. enthalten und etwa 300 Seiten umfassen; im Unterricht ist sie in der Weise zu verwenden, daß sie in den drei oberen Klassen gelesen und womöglich in französischer Sprache erklärt wird. Sie soll dazu dienen, den Realanstalten ihren idealen Charakter zu erhalten. Neben dieser Chrestomathie ist eine zweite realen Inhalts zu benutzen; dieselbe soll das heutige Frankreich verstehen lehren und folgenden Inhalt haben: 1. Abriß der Geschichte und Geographie Frankreichs, 2. öffentliche Einrichtungen, 3. gesellschaftliches Leben, 4. hervorragende Individuen und charakteristische Einzelheiten aus dem Leben des Volks. — Der Umfang würde dem der liter.-ästhetischen Chrestomathie entsprechen (etwa 300 Seiten), die Anordnung des Stoffes soll eine rein sachliche (nicht chronologische) sein. — Dieselbe ist gedacht als Lesebuch (Realienbuch) für die drei oberen Klassen, ferner zugleich als ein Nachschlagebuch in den Händen der Schüler und als eine Grundlage für praktische Sprech- und Schreibübungen. — Die Konferenz hat diese Vorschläge gebilligt, wobei der Mitberichterstatter noch betonte, daß beide Chrestomathien eine wertvolle Grundlage für Sprech- und Schreibübungen bilden könnten.

Einen ähnlichen Vorschlag macht Ref. Hann. Oberrealsch., er empfiehlt ebenfalls die Einführung eines Realienbuchs, um Kenntnis von Sitten, Gebräuchen und von dem Geistesleben der fremden Völker zu vermitteln. Der Stoff soll literarisch-historisch geordnet sein, um den Schülern einen Einblick in die Entwickelung der fremdländischen Kultur zu gewähren. Die Abhandlungen können außer zur Lektüre auch zu Vorträgen und Aufsätzen der Schüler benutzt werden. Der Vorschlag unterscheidet sich von dem des Ref. Hann. Lbz. dadurch, daß er keine literarisch-ästhetische Chrestomathie neben der realen vorsieht, sondern die ästhetische Seite der Ausbildung der Autorenlektüre überläßt. Die Konferenz billigt den Vorschlag einer realen Chrestomathie, empfiehlt ferner die Benutzung einer Auswahl fremdsprachlicher Gedichte, lehnt aber eine literarisch-historische Chrestomathie nach Art derjenigen von Ploetz (Manuel) und Herrig ausdrücklich ab.

Auf einem wesentlich anderen Standpunkt stehen die Refer. von Hildesh. Jos. und Osterode. Ref. Hild. befürwortet eine Chrestomathie in modernem Französisch nach Art derjenigen von Herrig; der Umfang der Proben soll nicht zu klein sein, damit die Eigenart der Schriftsteller erkennbar sei; dieselben sollen mit erklärenden Anmerkungen, biographischen Notizen und Anführung anderer empfehlenswerter Werke der vertretenen Autoren versehen sein, auch eine Würdigung der letzteren enthalten; es schade dem Schüler nichts, daß ihm fertige Urteile über Schriftsteller übermittelt würden; im Gegenteil bewahre ihn die Hinweisung auf gute Lektüre vor der Wahl schlechten Lesestoffes; das Buch soll neben ganzen Werken in der Schule gelesen werden,

ein diesen Ansprüchen genügendes Werk sei noch nicht vorhanden, sondern müßte von einem hervorragenden Sachkenner unter Mitwirkung der tüchtigsten Fachmänner hergestellt werden: Es brauche nicht ganz in der Schule gelesen zu werden, sondern soll den Schülern ein lieber Freund werden, der sie ins Leben begleite. — Auf einem ähnlichen Standpunkte steht der Ref. Osterode. Derselbe führt aus, daß bei der Auswahl der regelmäßigen Klassenlektüre in erster Linie der bildende Wert der Texte maßgebend sein soll; daher seien der Klassenlektüre nicht Chrestomathien, sondern nach ästhetischen Gesichtspunkten ausgewählte Einzelausgaben von Schriftstellern mit Kommentar zu Grunde zu legen (Osterode Leitsatz 3). — Dagegen sei für den Unterricht in der Literaturgeschichte, der in systematischer, wenn auch knapper Form an den Realanstalten zu erteilen sei, eine Chrestomathie zu wünschen, an der es jetzt noch fehle, da die vorhandenen literargeschichtlichen Handbücher diesem Zwecke nicht entsprächen (Leitsatz 6 mit Zusatz). Die von dem Ref. gewünschte Chrestomathie soll enthalten eine Übersicht über die großen literarischen Epochen im Anschluß an die Geschichte; ferner Textproben als Anschauungsstoff, soweit derselbe den Schülern nicht schon aus der Klassenlektüre oder der Privatlektüre bekannt ist.

Ehe wir uns ein Urteil über die angeführten Vorschläge bilden, wollen wir an der Hand der Einzelberichte die Chrestomathie im Englischen betrachten.

b. Englisch.

Von den im Vorstehenden auszugsweise wiedergegebenen Einzelberichten bezieht sich der des Ref. Hann. Lbz. auf das Französische allein; die übrigen (Hann. Oberrealsch., Hild. Jos. und Osterode) auf Französisch und Englisch; mit dem Englischen allein beschäftigen sich Hann. Lbz. Ref. Obl. Dr. Hahne und Korref. Obl. Dr. Niebuhr. — Der erstere führt aus, daß der Forderung der neuen Lehrpläne, Einführung in die Kultur und das Volkstum der Franzosen und Engländer nur dadurch genügt werden könne, daß neben der Lektüre der Schulschriftsteller eine Chrestomathie eingeführt wird, die etwa folgendes enthalten soll: Überblick über englische Geschichte, Bruchstücke aus Historikern, Parlamentsrednern, Stücke über englische Kolonialtätigkeit, Verfassung, Sitten, Gebräuche, alles aus der Feder englischer Autoren. — Lyrische und epische Gedichte seien aus dieser Chrestomathie fernzuhalten und nach einer besonderen Gedichtsammlung zu lesen. Der Ref. befürwortet also eine Art Realienbuch, wie es Dr. Borbein für das Französische vorschlägt.

Mitberichterstatter Dr. Niebuhr erklärt ausdrücklich eine nach ästhetischen Gesichtspunkten angelegte Chrestomathie ebenso wie eine solche, die literarische Kenntnisse vermitteln soll, für unnötig. — Er schlägt eine Chresto-

mathie vor, die enthalten soll: Stücke aus der englischen Geschichte, der Geographie, der englischen Staatskunde, endlich zur Bekanntmachung mit dem englischen Leben Einzelzüge aus dem Leben großer Männer und englische moderne Romane, die aber nicht in das Lesebuch aufgenommen werden sollen, also wiederum eine Art Realienbuch. In der Konferenz wird vorgeschlagen, der Chrestomathie nicht einen ausschließlich realen Charakter zu geben, sondern auch den ästhetischen Gesichtspunkt zu berücksichtigen. Angenommen wird folgender Leitsatz: Eine nach den für das Französische angenommenen Leitsätzen herzustellende Chrestomathie ist für das Englische zweckmäßig, wobei es dahingestellt bleiben mag, ob der Stoff auf zwei Bände zu verteilen sei.

Fassen wir die im Vorstehenden angeführten Vorschläge kurz zusammen, so sehen wir, daß von 4 Seiten (Borbein, Keutel, Hahne, Niebuhr) Chrestomathien realen Inhalts, von einer Seite (Borbein) für das Französische daneben noch eine solche literarisch-ästhetischen Charakters verlangt wird, daß ferner 2 Berichte (Oster. und Hildesh. Jos.) eine literarisch-historische Chrestomathie und außerdem 2 Berichte (Hann. Lbz. Ref. Engl. und Hann. Oberrealsch.) besondere Gedichtsammlungen befürworten. — Berichterstatter ist der Ansicht, daß mit der mehrseitig vorgeschlagenen realen Chrestomathie (Realienbuch) der Forderung der Lehrpläne von 1901 nach Einführung der Schüler in „die Kultur und das Volkstum" der Engländer und Franzosen genügt werden soll, und glaubt, daß dieser Zweck mittelst des vorgeschlagenen Realienbuches am sichersten erreicht werden kann. — Dagegen kann er sich mit dem Vorschlage einer zweiten Chrestomathie literarisch-ästhetischen Charakters nicht befreunden. — Da neben diesen beiden Chrestomathien auch noch ganze Werke gelesen werden sollen, so würde die Schullektüre eine dreifache Grundlage erhalten, was zur Zersplitterung des Unterrichts führen müßte; ebenso wenig hält Berichterstatter eine besondere literarisch-historische Chrestomathie als Grundlage für literaturgeschichtlichen Unterricht für nötig, da seines Erachtens ein solcher Unterricht nicht systematisch und zusammenhängend, sondern nur gelegentlich an der Hand der regelmäßigen Klassenlektüre zu erteilen ist; auch können die Sprechübungen zur Erteilung solcher Belehrungen benutzt werden. Eine besondere Gedichtsammlung hält auch der Berichterstatter für wünschenswert.

Leitsatz 9. Für die oberen Klassen der Realanstalten empfiehlt sich zur Einführung in die Kultur und das Volkstum der Franzosen und Engländer eine nach sachlichen Gesichtspunkten geordnete Chrestomathie realen Inhalts, welche Aufschluß gibt über Geschichte, Geographie, öffentliche Einrichtungen und gesellschaftliches Leben

der genannten Völker. — Bei der Auswahl der regelmäßigen Klassenlektüre ist allein der ethische und ästhetische Wert der Texte maßgebend. Für die poetische Lektüre — mit Ausschluß der dramatischen — empfiehlt sich die Einführung einer Gedichtsammlung.

B. Gymnasium.

Mit der Benutzung literarisch-historisch geordneter Chrestomathien nur mit Rücksicht auf das Gymnasium und auf diesem nur mit Beziehung auf das Französische beschäftigt sich das Ref. Göttingen G.; auf beide Hauptschularten und beide neuere Sprachen geht ein das Ref. Hild. Jos. und die Leitsätze von Stade. Gelegentlich wird die Frage des Themas in bezug auf das Gymnasium behandelt im Ref. Osterode und in einigen anderen Referaten und Leitsätzen. In bezug auf das Französische führt das Referat Göttingen aus, daß gegenwärtig die Chrestomathie fast ganz aus dem Unterricht der Gymnasien verschwunden sei, und fragt, ob im Jahre 1901 die Verhältnisse sich so geändert hätten, daß die Einführung oder vielmehr Wiedereinführung der Chrestomathie geboten erscheine. Zwar gewährten die neuen Lehrpläne den Gymnasien 20 Wochenstunden gegen 19 der Lehrpläne von 1892; aber auf der Mittelstufe, die mit 2 St. in U III, 2 St. in O III und 3 St. in U II bedacht sei, sei für eine Chrestomathie kein Platz, da die Zeit ganz durch die Grammatik und das Elementarbuch in Anspruch genommen werde; und wenn auch die oberen Klassen mit je 3 Wochenstunden ausgestattet seien, so werde diese Zeit doch vollauf in Anspruch genommen, teils durch die Grammatik, die jetzt erst in O II ihren Abschluß finde, teils durch die mündlichen und schriftlichen Übersetzungen und durch die Sprechübungen, die bis O I fortgesetzt werden müßten, da ja auch die Prüfungsordnung für 9stufige Schulen den Nachweis der Geübtheit im mündlichen Gebrauche der Sprache verlange. So bleibe denn für die Chrestomathie neben der regelmäßigen Klassenlektüre kein Raum. Der Referent gelangt hiernach zu dem von der Konferenz gebilligten Schlusse, daß die Benutzung von Chrestomathien im französischen Unterricht der Gymnasien aus Mangel an Zeit unmöglich ist.

Der Ref. Hild. Jos. prüft die Frage für das Französische und Englische auf dem Gymnasium. Im Französischen sei in den Klassen IV—U II für eine Chrestomathie keine Zeit zu finden; auch in den Klassen O II—I sei dies nicht möglich; nur bei begabten Jahrgängen sei es ihm gelungen, in Prima kleinere Stücke aus einer Chrestomathie zu lesen. Der Ref. Hild. A. bekennt sich als eifrigen Anhänger der Chrestomathie, deren Lektüre idealen Zwecken diene, und bedauert, daß sie durch die Bestrebungen der Reformer fast ganz aus dem Unterricht verdrängt sei; um Raum für dieselbe zu schaffen,

schlägt er vor, 1. die Lektüre ganzer Stücke auf Dramen zu beschränken, 2. den grammatischen Lehrstoff zu kürzen, 3. den obligatorischen Charakter der Sprechübungen zu beseitigen. Der Ref. Osterode verwirft die französische Chrestomathie für das Gymnasium völlig, Stade erklärt dieselbe für unnötig bei der Menge brauchbarer Schulausgaben französischer und englischer Schriftsteller; die Konferenz nimmt diesen Leitsatz an mit dem Hinzufügen, es empfehle sich für das Gymnasium eine Chrestomathie, die sich im wesentlichen auf die neuere französische Lyrik beschränkt. Wilhelmshaven Leitsatz 9 verwirft ebenfalls die literarisch-historische neusprachliche Chrestomathie für das Gymnasium. Fassen wir das Gesagte zusammen, so sehen wir, daß die Mehrzahl der Stimmen die französische Chrestomathie für das Gymnasium ausschließt und zwar wegen Mangel an Zeit. — Der Berichterstatter hält an sich die Benutzung einer Chrestomathie für wünschenswert; doch kann er sich den Vorschlägen des Ref. Hild., durch Einschränkung der Klassenlektüre, des grammatischen Pensums und der Sprechübungen Raum dafür zu schaffen, nicht anschließen; namentlich die letzteren sind seines Erachtens bei einer modernen Sprache von der größten Bedeutung; sie dienen, in der richtigen Weise von dazu befähigten Lehrern geleitet dazu, den Unterricht zu beleben, das Interesse für die Sprache bei den Schülern wachzuerhalten und haben einen großen praktischen Wert. Eine Kürzung des grammatischen Pensums ist auch nicht ratsam, weil damit die Gefahr der Oberflächlichkeit und der Verflachung des Unterricht verbunden ist; endlich läßt sich auch die regelmäßige Klassenlektüre, die schon jetzt einen geringen Raum einnimmt, nicht noch weiter beschränken. Es bleibt also nichts weiter übrig, als auf die Chrestomathie für den französischen Unterricht im Gymnasium zu verzichten. Die Einführung einer besonderen Gedichtsammlung, wie sie die Konferenz Stade befürwortet, scheint bei der verhältnismäßig geringen Zahl von Gedichten, die auf dem Gymnasium gelesen werden kann, unnötig; zu diesem Zwecke könnte dem Elementarbuch ein poetischer Anhang beigegeben werden, wie sich ein solcher u. a. in dem Übungsbuch von Dr. Gustav Ploetz findet.

In bezug auf das Englische am Gymnasium sprechen sich alle Berichte dahin aus, daß bei der geringen diesem Unterrichtsfach gewährten Stundenzahl von Benutzung einer Chrestomathie neben ganzen Schriftstellern nicht die Rede sein kann. Wir fassen die vorstehenden Darlegungen über neuere Sprachen am Gymnasium zusammen in den

Leitsatz 10. Im neusprachlichen Unterricht am Gymnasium ist die Benutzung einer Chrestomathie neben ganzen Werken nicht möglich, weil keine Zeit dazu vorhanden ist.

Mitbericht.

Der Hauptberichterstatter hat die in den Einzelberichten und Konferenzverhandlungen dargelegten Ansichten so eingehend behandelt, daß mir in dieser Beziehung kaum etwas zu sagen übrig bleibt. Wenn ich nichtsdestoweniger im folgenden einige Punkte mehr oder weniger ausführlich bespreche, so tue ich das, weil ich glaube, hier und da zum Vorteil der Sache etwas beitragen zu können, insbesondere, wo ich anderer Meinung bin, als der Hauptberichterstatter. Ich darf nach dem Hauptberichte darauf verzichten, immer wieder auf die Einzelberichte zurückzugreifen.

Dem Hauptberichterstatter stimme ich darin bei, daß Chrestomathien für den fremdsprachlichen Unterricht keineswegs zu verwerfen sind, ebenso wenig wie Lesebücher für den deutschen Unterricht. Die in den Berichten hervorgehobenen Gefahren liegen nicht so sehr in den Chrestomathien selbst — wenngleich es natürlich gute und schlechte gibt — wie in der Art ihrer Verwendung. Wie im deutschen Unterrichte dem Schüler keine geistige Nahrung geboten werden soll, die nicht für ihn paßt, die er nicht aufzunehmen und zu verarbeiten imstande ist, so darf das im fremdsprachlichen Unterrichte erst recht nicht geschehen, denn hier ist es weit schwieriger, die nötige Verbindung zwischen den einzelnen Stoffen herzustellen. Das ist in jedem Falle die Aufgabe des Lehrers, der nach seiner Kenntnis des Wissensstandes und der Fassungskraft der Schüler das passende Neue auszuwählen und richtig einzufügen hat. Man kann dem 1. — vorsichtigen — Leitsatze unbedenklich zustimmen; mir würde eine für die Chrestomathien günstigere Fassung lieber sein.

Was sagen die Lehrpläne?

Auf die Frage, wie sich die Lehrpläne von 1901 zu der Benutzung von Chrestomathien im altsprachlichen Unterrichte stellen (s. Hauptbericht S. 49f.), gehe ich etwas näher ein, weil es mir wünschenswert erscheint, hierin von vornherein einen bestimmten Standpunkt zu gewinnen. Aus dem Wortlaute des Themas geht nicht hervor, ob für seine Behandlung etwa die neuesten Lehrpläne maßgebend sein sollen. Dementsprechend sehen die Berichte zum Teil von den Bestimmungen der Lehrpläne ab, andere dagegen glauben dieselben berücksichtigen zu sollen. Meiner Auffassung nach hat die Behörde bei der Stellung des Themas die erstere Behandlungsart im Auge gehabt, bei der man sich nicht davor zu scheuen braucht, auch über die in den Lehrplänen gezogenen Grenzen hinauszugehen. Immerhin ist es wertvoll, das Verhältnis der Lehrpläne zu unserem Thema festzustellen.

Ich verstehe unter Chrestomathien ganz allgemein Sammlungen von ausgewählten Stücken, ob prosaischer oder poetischer Art, ähnlich den Sammlungen der deutschen Lesebücher, wie ja denn auch das vielbesprochene Buch des Professors v. Wilamowitz als Lesebuch bezeichnet ist. (Ref. Osterode versteht unter Chrestomathien Verbindungen von literarhistorischen Belehrungen und Textproben.) Gegen derartige Chrestomathien überhaupt kann man die Lehrpläne nicht ins Feld führen; für das Griechische ist ja ein Lesebuch ausdrücklich gestattet (Lehrpläne S. 32 und 34), für das Lateinische, soviel ich sehe, durch nichts verhindert. (Über die neueren Sprachen s. unten.) Auch eine literarisch-historische Ordnung würde an sich kein Hindernis bilden.

Ganz anders gestaltet sich aber die Sachlage, wenn es sich um Chrestomathien handelt, wie die von Wil. verfaßte, die begreiflicherweise in den Berichten eine große Rolle spielt. So außerordentlich wertvoll und anregend das Buch ist — mit den zur Zeit geltenden Lehrplänen ist ein ausgiebiger Gebrauch desselben schwerlich in Einklang zu bringen; darin muß man dem Ref. Meppen, der die Frage besonders eingehend behandelt, und der Konferenz zustimmen.

Ich schlage folgenden Leitsatz vor, der zwischen Leitsatz 1 und Leitsatz 2 des Hauptberichts einzufügen wäre:

> Leitsatz 1. „Eine ausgiebige Benutzung literarisch-historisch geordneter Chrestomathien nach dem Muster des griechischen Lesebuches von v. Wilamowitz im altsprachlichen Unterrichte entspricht nicht den Bestimmungen der zur Zeit geltenden Lehrpläne."

I. Griechischer Unterricht.

Benutzung des Buches von v. Wilamowitz im Griechischen Unterrichte.

Aber die Lehrpläne sollen ja nicht unabänderlich sein, und v. Wil. will dem griechischen Unterrichte gerade neue Bahnen weisen. Ich bin mit mehreren Berichterstattern der Ansicht, daß eine stärkere Betonung des Zusammenhanges unserer Kultur mit der antiken auf den Unterricht in den alten Sprachen sehr anregend einwirken würde. Und wenn es zwar richtig ist, daß der Nachweis dieses Zusammenhanges auch auf andere Weise und in anderen Unterrichtsfächern geführt werden kann (Leitsatz 2 des Hauptberichts), so ist es mir doch sehr zweifelhaft, ob das wirklich in wünschenswertem Maße geschieht. Außerdem läßt aber ein Stück aus einem (griechischen) Schriftwerke, bei dem die Schüler mit ihren Gedanken länger zu

verweilen gezwungen sind, wohl ohne Frage einen nachhaltigeren Eindruck zurück, als gelegentliche Hinweise im Laufe des Unterrichts. Ich würde darum die Benutzung des Wilamowitzschen Buches für sehr empfehlenswert halten, wenn für den griechischen Unterricht mehr Zeit zur Verfügung stände, als es jetzt der Fall ist. Unter den jetzigen Verhältnissen wird man im Unterrichte selbst neben den ganzen Werken, deren Lektüre das Thema voraussetzt, auch im günstigsten Falle nur einen Teil des Buches bewältigen können. Aber der Verfasser rechnet auch nicht darauf, daß der ganze Inhalt des Werkes im Unterrichte behandelt wird; er sagt selbst in seinem Gutachten über den griechischen Unterricht (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 1900, S. 211): „Und wenn der Stoff des Lesebuches überreich erscheint, so ist seine Erschöpfung ja nicht obligatorisch. Im Gegenteil, wo der Lehrer nach einer bestimmten Seite besonders talentiert ist, da mag er diese vorwalten lassen; nur das Höchste, Tragödie, Platon, Paulus, ist unbedingt erforderlich". Dagegen hofft er auf die Privattätigkeit der Schüler, wie ich glaube, nicht ganz mit Unrecht. Zwar wissen wir alle, daß immer nur einzelne es sein werden, die sich aus eigenem Triebe über das von der Schule geforderte Maß hinaus mit den alten Sprachen beschäftigen, aber diese einzelnen sind doch für das Gymnasium wertvolle Elemente, und wenn ihre Zahl durch ein geeignetes Lesebuch vergrößert werden könnte, so wäre das ein unleugbarer Vorteil. Zur Privatlektüre erscheint aber in der Tat das Lesebuch geeignet, wenngleich — das gebe ich gern zu — durchweg auch dabei ein Teil desselben von vornherein kaum in Betracht käme.

Art der Behandlung.

Die Benutzung einer Chrestomathie im altsprachlichen Unterrichte — ich selbst habe weder als Schüler noch als Lehrer eine solche gebraucht — denke ich mir so, daß man die Stücke, die man behandeln will, an passender Stelle in den Unterricht einflicht, z. B. aus dem Buche von Wil. die Stücke aus Platos Schriften an einen behandelten Dialog anschließt, Proben griechischer Lyrik — die bei Wil. fehlen — im Anschluß an Horaz behandelt. Sind die Lehrer anderer Unterrichtsfächer geeignet und bereit, bei passender Gelegenheit auf Chrestomathien zurückzugreifen, um so besser; eine Nötigung erscheint mir bedenklich. Bleibt bei der Lektüre der lehrplanmäßig angesetzten Schriftsteller und der zur Ergänzung herangezogenen Stücke des Lesebuches noch Zeit, so mag man die ganz der Chrestomathie widmen und den Zusammenhang der modernen mit der griechischen Kultur an den Teilen nachweisen, für die man selbst besonderes Interesse hat oder bei den Schülern voraussetzt; das ganze Lesebuch von Wil. zu bewältigen, wird

schwerlich irgendwo gelingen. Wie Zeit zu erübrigen ist, darüber sind in verschiedenen Berichten und auch von Wilamowitz beachtenswerte Vorschläge gemacht. (Hauptbericht S. 54ff.).

Auswahl und Anordnung des Stoffes.

Bei einer solchen Benutzung erscheint die Anordnung des Stoffes weniger wichtig als die Auswahl. Was die letztere anlangt, so tritt die Verschiedenheit der Ansichten in dem Hauptberichte deutlich hervor, und ich sehe davon ab, ihnen etwa noch eine neue anreihen zu wollen. Daß der ethische und ästhetische Wert dabei erheblich ins Gewicht fallen muß, darin stimme ich dem Hauptberichterstatter durchaus bei; als einziges Maß will auch dieser ihn (nach dem Leitsatze 2 „in erster Linie“) nicht angesehen wissen. Das ethisch ästhetische Prinzip kommt ja bei der Auswahl der ganzen Werke voll zur Geltung, so mag es ohne Schaden bei der Nebensache, der Chrestomathie, auch einmal zurücktreten.

Die Ordnung des Stoffes erscheint mir, wie gesagt, nicht so wichtig, da meiner Ansicht nach der Lehrer oder das Lehrerkollegium die Ordnung beim Gebrauche des Buches wesentlich zu bestimmen hat. In einer reichhaltigen, aus verschiedenen Gebieten zusammengestellten Chrestomathie hat die Einteilung des Stoffes nach Literaturgattungen und innerhalb derselben nach der Zeitfolge etwas Natürliches. Auch abgesehen von dem Zwecke, den Wil. mit seinem Lesebuche verfolgt, wird bei solcher Reichhaltigkeit jene Anordnung für den Schüler übersichtlicher sein, als eine chronologische.

Leitsätze über den griechischen Unterricht.

Wende ich mich nach diesen Bemerkungen zu den Leitsätzen des Hauptberichts über den griechischen Unterricht, so scheinen mir die Leitsätze 2 und 3 nicht gut nebeneinander bestehen zu können. Wenn im Leitsatz 2 festgestellt wird, daß eine Chrestomathie wie die von Wil. den Bedürfnissen des griechischen Unterrichts nicht entspricht, so kann nicht in Leitsatz 3 ausgesprochen werden, daß eine obligatorische Einführung dieses Buches an allen Gymnasien Bedenken errege, weil usw., daß aber gegen eine probeweise Benutzung nichts einzuwenden sei; einer von diesen beiden Leitsätzen müßte — in der jetzigen Fassung wenigstens — fallen. Ich schlage statt des Leitsatzes 2 vor:

> Leitsatz 2. „Eine literarisch-historisch geordnete Chrestomathie kann neben ganzen Werken im griechischen Unterrichte mit Vorteil gebraucht werden, insbesondere auch zum Nachweise des Zusammenhanges moderner und antiker Kultur.“

Daneben würde der Leitsatz 3 des Hauptberichts bestehen bleiben können, mit dessen Inhalt ich einverstanden bin.

Ich wäre übrigens für meine Person gar nicht auf den Gedanken gekommen, daß das Lesebuch von Wil. obligatorisch an allen Gymnasien eingeführt werden könnte: dann bildete es ja — abgesehen von den Rechtschreibungsregeln — wahrhaft ein Unikum. Auffallen kann es allerdings, wenn Wil. in seinem Gutachten über den griechischen Unterricht von einem staatlichen Buche spricht (Verhandlungen S. 215 „Gegen die Anfertigung solcher Eselsbrücken für ein staatliches Buch wird sich wohl auch ein Weg des Einschreitens finden"), ich sehe aber an und in dem Buche selbst nichts, was auf irgend welche Privilegien hindeutete.

Leitsatz 4 des Hauptberichtes würde zu dem von mir vorgeschlagenen Leitsatz 2 nicht passen. Wenn man es ferner als einen Vorteil ansieht, daß die Schüler sich für eine Chrestomathie nicht leicht unerwünschte Hilfsmittel beschaffen können, so sehe ich nicht ein, weshalb sie sich nicht auf die zu lesenden Stücke derselben auch zu Hause vorbereiten sollen; dadurch würden sie ja gerade genötigt sein, sich mit eigener Kraft in den Stoff hineinzuarbeiten und infolge dessen vielleicht auch sonst sich von den Eselsbrücken mehr abwenden. Daß solche jetzt in beträchtlichem Umfange gebraucht werden, wissen wir alle, und jede Hilfe dagegen ist mit Freuden zu begrüßen.

Die Frage, in welchen Klassen eine Chrestomathie zweckmäßig gebraucht werden kann, dürfte allgemein schwer zu beantworten sein; denn dabei würde doch der Inhalt des Buches und die lehrplanmäßig bestimmte Lektüre ganzer Werke erheblich ins Gewicht fallen.

Ich schlage, bezugnehmend auf meine früheren Auseinandersetzungen, als Leitsatz 4 vor:

> Leitsatz 3. „Die Art der Benutzung einer Chrestomathie bleibt den einzelnen Lehrerkollegien überlassen. Die Chrestomathie soll jedenfalls geeigneten Stoff für die Privatlektüre enthalten."

(Dieser Leitsatz würde natürlich auch für ein lateinisches Lesebuch gelten.)

II. Lateinischer Unterricht.

A. Gymnasium.

Nach den vorstehenden Ausführungen, die sich mutatis mutandis auch auf den lateinischen Unterricht beziehen, kann ich mich hier ganz kurz fassen.

Mit dem Leitsatze 5 des Hauptberichtes bin ich einverstanden, abgesehen von der Begründung.

Auch gegen den Leitsatz 6 habe ich nichts einzuwenden, während ich in bezug auf den Leitsatz 7 auf meinen Leitsatz 4 und dessen Begründung verweise.

B. Realgymnasium.

An dem Leitsatze 8 des Hauptberichts möchte ich den Satz bemängeln, daß der lateinische Unterricht auf dem Realgymnasium hauptsächlich der grammatischen Schulung dienen solle. Das geht nicht aus den Lehrplänen hervor und ist auch schwerlich in Einklang zu bringen mit der Zeit, die für diesen Unterricht, insbesondere für die Lektüre auf der oberen Stufe, angesetzt ist. Den Gebrauch einer literarisch-historisch geordneten Chrestomathie neben ganzen Werken halte ich auch für unzeckmäßig.

III. Neuere Sprachen.

A. Realanstalten.

Wenngleich ich oben der Ansicht Ausdruck gegeben habe, daß wir uns bei der Behandlung des Themas durch die Bestimmungen der Lehrpläne nicht gebunden zu fühlen brauchen, möchte ich doch hier nicht unerwähnt lassen, daß die Lehrpläne zwar (wie der Hauptberichterstatter feststellt) die Chrestomathie nicht erwähnen, auch an keiner Stelle indirekte Hinweise auf dieselbe enthalten, aber doch, wenigstens für den französischen Unterricht, durch das „allgemeine Lehrziel" den Gebrauch einer Chrestomathie entschieden nahe legen (Lehrpläne S. 36 und 37, vgl. S. 43).

Dies tritt besonders deutlich hervor, wenn man das allgemeine Lehrziel im Französischen für Realanstalten mit denjenigen im Lateinischen oder Griechischen für Gymnasien vergleicht. Mit dem Englischen steht es etwas anders, da ist das Lehrziel beschränkter.

In Übereinstimmung mit allen Berichterstattern empfiehlt der Leitsatz 9 eine Chrestomathie für beide Sprachen, allerdings nicht eine literarisch-historisch geordnete, sondern eine Art „Realienbuch", geeignet, in das fremde Volkstum einzuführen. Wenn daneben aber noch eine Gedichtsammlung gebraucht werden soll, so haben wir ja eine dreifache Grundlage der Lektüre, die der Hauptberichterstatter vermieden wissen will.

Sollte es nicht angängig und empfehlenswert sein, alles, was an Lektüre neben ganzen Werken geboten werden soll, in einem Buche zu vereinigen? Dann kämen auch die Gedichte in die Chrestomathie, und von dieser würde vielleicht ein Teil den in unserem Thema angegebenen Titel mit Recht tragen können.

B. Gymnasium.

Wenn man eine literarisch-historische Chrestomathie im französischen Unterrichte benutzen wollte, so würde diese wohl die Hauptgrundlage für die Lektüre bilden müssen, und ganze Werke könnten nur nebenher in Betracht kommen. Für das umgekehrte Verfahren ist nicht genug Zeit vorhanden. Das letztere gilt für den Unterricht im Englischen erst recht. Doch würde ich im Leitsatze 10 statt „möglich" einen anderen Ausdruck wünschen, etwa „empfehlenswert".

III.

Die schriftlichen Prüfungsarbeiten und ihre Beurteilung nach Maſsgabe der neuen Lehrpläne.

Berichterstatter: Gymnasialdirektor Beelte in Hildesheim.

Leitsätze.

1. Der deutsche Aufsatz.

Die Aufgabe kann genommen werden aus dem deutschen Unterrichte oder aus der fremdsprachlichen Lektüre, oder aus dem Geschichtsunterrichte, auch ein sog. allgemeines Thema darf gewählt werden.

Die Hauptgedanken und deren Ordnung soll der Schüler selbst finden. Die Ausführung soll Fertigkeit im richtigen Gebrauche der Muttersprache und Einfachheit der Darstellung insbesondere des Satzbaues zeigen; undeutsche Perioden und unnötige Fremdwörter sollen vermieden werden.

2. Die Übersetzung in das Lateinische.

Die Aufgabe soll dem Schüler Gelegenheit geben, eine gute Bekanntschaft mit der Grammatik zu zeigen, doch soll sie einfach gehalten sein und sich auf das Wichtigste, d. h. auf das häufig Vorkommende, beschränken.

3. Die Übersetzung aus dem Griechischen.

Im Griechischen soll der Schüler ausreichend vorgebildet sein, aus Schriftstellern, die sich für die Lektüre in Prima eignen, einen in der Schule nicht gelesenen von besonderen Schwierigkeiten freien Abschnitt grammatisch genau zu verstehen und in gutem Deutsch wiederzugeben.

4. Die hebräische Arbeit.

Im Hebräischen ist die deutsche Übersetzung eines leichteren Abschnittes aus dem Alten Testamente nebst grammatischer Erklärung zu liefern.

5. Die mathematische Arbeit.

In der Bearbeitung je einer Aufgabe aus der Arithmetik, der Planimetrie, der Stereometrie und der Trigonometrie soll der Schüler ein klares Verständnis der zu entwickelnden Sätze und ihrer Herleitung, sowie Übung und Gewandtheit in ihrer Anwendung zeigen.

IV.

Empfiehlt sich eine Einschränkung im mathematischen Unterricht?

Berichterstatter: Realgymnasialdirektor Professor Dr. Hermes in Osnabrück.

Leitsätze.

Es empfiehlt sich,

1. die Zielforderungen bezüglich der schriftlichen Leistungen in den unter II, 9 der Lehrpläne von 1901 genannten Gebieten dadurch einzuschränken, daß Aufgaben, wie sie sich namentlich
   a) in der Lehre der gebrochenen Exponenten (Wurzelgrößen),
   b) bei den kubischen, trigonometrischen und Exponentialgleichungen,
   c) in der Kombinationslehre

   und sonst bei verwickeltem Ansatze, fernliegender Hilfslinie usw. . . . (Lehrpläne S. 58, No. 5) darbieten, welche zwar bearbeitet werden müssen, die aber, wollte man sie bis zu einer, ihre Lösung ohne Beihilfe bedingenden Fertigkeit einüben, unverhältnismäßig viel Zeit beanspruchen würden, bei Prüfungsarbeiten ausscheiden,
2. die bestehenden Zielforderungen bezüglich der mündlichen Leistungen durch genauere Bestimmungen nicht einzuengen,
3. Zielforderungen bezüglich zeichnerischer Leistungen, wie sie insbesondere durch die Elemente der darstellenden Geometrie bedingt werden, in mäßigem Umfange hinzuzufügen.

V.

Die Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht.

Berichterstatter: Realgymnasialdirektor Professor Dr. Mühlenfeld in Osterode.

Leitsätze.

1.

(Wesen der Sprechübungen.)

Sprechübungen im engeren Sinne sind Verarbeitungen von Sprachstoff in lebendiger Wechselrede, in der Regel durch Fragen oder Aufforderungen des Lehrers und Antworten der Schüler.

2.

(Wert der Sprechübungen.)

Die neusprachlichen Sprechübungen sind wertvoll aus den folgenden Gründen:

a) Sie bilden ein vortreffliches Erziehungsmittel durch energische Anspannung der verschiedensten Geisteskräfte infolge der hohen Anforderungen, die sie zugleich an Ohr und Zunge, Gedächtnis und Urteil des Schülers stellen.

b) Indem sie den Inhalt gegebener Vorlagen in Bewegung setzen und zugleich die Ausdrucksformen aus ihren Verbindungen lösen, erfüllen sie den Unterricht mit einem Hauch persönlicher Frische und Lebendigkeit.

c) Sie gewöhnen den Schüler an das Denken in der fremden Sprache, indem sie ihn nötigen, aus dem Ausdruck der Frage unmittelbar den Sinn zu erschließen und umgekehrt zum Zweck der Antwort für den Gedanken die fremdsprachliche Form ohne den Umweg durch die Muttersprache zu suchen.

d) Sie fördern die Spracherlernung, indem sie das erworbene Wissen in allen Zweigen derselben (Aussprache, Grammatik, Wortschatz) durch Übung in lebendiges Können umzusetzen beitragen.

e) Sie üben auf alle andern Zweige des Sprachunterrichts eine günstige Rückwirkung aus, indem sie den Lehrer nötigen, um die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Betrieb der Sprechübungen zu gewinnen, den phonetischen und grammatischen Unterricht auf das Ziel der praktischen Sprachbeherrschung einzustellen, den Inhalt der Lektüre zu vollem Verständnis zu bringen und für die Erwerbung eines nicht zu knapp bemessenen, wohl geordneten, gedächtnisbereiten Wortschatzes zu sorgen.

f) Sie verbinden sich mit den meisten anderen sprachlichen Übungen (Vortrag des Lehrers, Klassenlektüre, Privatlektüre, Übersetzung in die fremde Sprache, Aufsatz, Grammatik usw.), indem sie entweder dieselben vorbereiten, unterstützen, die Ergebnisse sichern oder dem Lehrer zur Ermittelung des erreichten Wissens und Könnens dienen.

g) Sie gewähren für diejenigen Lebensberufe, welche eine mündliche Beherrschung der fremden Sprachen erfordern, eine zweckmäßige Vorbereitung. So schätzenswert dieser Vorteil aber auch für einzelne sein mag, so darf die Rücksicht auf ihn doch weder bei der Bemessung des Umfanges der schulmäßigen Sprechübungen noch bei der Wahl der Stoffe maßgebend sein.

3.

(Stoffe der Sprechübungen.)

Als Stoffe zu Sprechübungen in der Schule kommen in Betracht:

a) Die nähere und weitere Umgebung des Schülers (Körper, Kleidung, Schulzimmer, Schulhaus, Stadt usw.). Diese Stoffe empfehlen sich für den ersten Anfang; sie gestatten früh ein lebhaftes Fragespiel und helfen des Schülers erste Scheu überwinden; sie dienen zur Einprägung des notwendigsten konkreten Vokabelschatzes, erschöpfen sich aber bald und werden bei weiterem Betrieb leicht trivial oder verirren sich in das Entlegene.

b) Die Vorkommnisse des täglichen Lebens, insbesondere des Schullebens (Zeit, Wetter, Mahlzeiten, Reisen, Unterricht usw.). Diese Stoffe eignen sich zur Einübung der üblichsten verbalen und abstrakten Ausdrücke.

Nicht geeignete Stoffe sind Disziplinarsachen, sowie Gegenstände des religiösen und patriotischen Empfindens. Wenig geeignet sind die stereotypen Formeln der eigentlichen Umgangssprache, da sie unter den Bedingungen des Schullebens vorwiegend nur eine gedächtnismäßige Verwendung gestatten.

Der von den Lehrplänen an allen Anstalten nach einem für alle Klassen aufzustellenden Plane verlangte Betrieb dieser Übungen läßt sich nur in bescheidenen Grenzen durchführen; auf der mittleren Stufe, für welche sie wohlgeeignet sind, fehlt an den Gymnasien und Realgymnasien die nötige Zeit; auf der Oberstufe haben sie hinter die anderen Stoffe zurückzutreten, denen sie an Bildungswert nachstehen und mit denen sie sich nur wenig berühren.

c) Die Stoffe der Klassenlektüre (Beschreibungen, Erzählungen, Abhandlungen, Reden, Dramen, Gedichte usw.). Diese Stoffe sind im allgemeinen die wertvollsten zu Sprechübungen, da diese Übungen sich am innigsten mit allen übrigen Unterrichtsaufgaben verbinden und ebenso der Durchdringung des Inhalts als der Spracherlernung zu gute kommen. Wenig geeignet für diesen Zweck sind die zu hoch liegenden (philosophische Abhandlungen, Gedankenlyrik) und die in entlegene Gebiete führenden Stoffe.

d) Die Realien. Wohl geeignete Stoffe zu Sprechübungen für die Oberstufe sind diejenigen, welche sich an die unmittelbaren inhaltlichen Lernstoffe des neusprachlichen Unterrichts anschließen: Geographie und Geschichte, Volkskunde und Literaturkunde.

e) Die unmittelbaren formalen Gegenstände des neusprachlichen Unterrichts (Grammatik, Metrik, Stilistik, Synonymik) können für Sprechübungen erst in Betracht kommen, wenn sowohl das vollständige inhaltliche Verständnis erreicht als auch die Kenntnis der erforderlichen fremdsprachlichen Ausdrucksmittel hinreichend gesichert ist. Im allgemeinen ist der Nutzen dieser Übungen verhältnismäßig gering.

4.

(Form der Sprechübungen.)

Die Form der Sprechübungen ist so zu gestalten, daß sie den Schüler stufenweise zu immer freierer Beherrschung des Sprachstoffs führen. Die Fragen und Aufforderungen dürfen deshalb nur im Anfang so gehalten sein, daß der Schüler den Ausdruck für seine Antworten dem Text der Vorlage oder auch den Worten des Lehrers entnehmen kann; in keinem Falle dürfen sie in ein Aufsagen von Vokabeln, stereotypen Formeln oder vorher verfaßten Texten ausarten. Die Nötigung zur freieren Gestaltung der Antwort wird dadurch erzielt, daß der Lehrer seine Fragen fortschreitend an größere Abschnitte anschließt und dabei die Ordnung und Gruppierung der Einzeltatsachen verändert, indem er sie neuen allgemeinen Gesichtspunkten unterordnet.

5.

(Hilfsmittel.)

Beim Ausgehen von mündlicher Darbietung, sei es mit oder ohne Anschluß an sachliche Hilfsmittel (Gegenstände, Bilder, Karten) ist stets durch Benutzung eines gedruckten Hilfsmittels, notfalls durch Anschreiben an die Wandtafel, dafür zu sorgen,

daß dem Schüler das Schriftbild der gebrauchten Ausdrücke nicht unbekannt bleibt. Vokabularien bieten den Vorteil, daß sie Angabe des Geschlechts der Hauptwörter, der Konstruktionen der Verba usw. gestatten. Fortlaufende Texte können Ausgangspunkt und Ziel der Sprechübung sein. Gedruckte Fragen sind sowohl zum Zweck der häuslichen Vorbereitung als zur Wiederholung und anderen Zwecken wohl zu verwenden. Der Gebrauch gedruckter Fragen mit gegenüberstehender Antwort ist im allgemeinen zu verwerfen.

6.

(Das erreichbare Ziel.)

Da es keine allgemeine Sprechfertigkeit gibt, welche, wenn einmal erworben, alle möglichen Gegenstände zu behandeln erlaubte, sondern zu jedem Stoff ein bestimmter Wortschatz gehört, kann auf allen Stufen des neusprachlichen Schulunterrichts nur angestrebt werden, daß der Schüler in bezug auf solche Stoffe, welche ihm inhaltlich bekannt sind und zu deren Besprechung ihm der vorangegangene Unterricht die sprachlichen Ausdrucksmittel geliefert hat, die Fragen des Lehrers zu verstehen und die verlangten Darlegungen mit Korrektheit und einiger Gewandtheit zu geben vermag.

Protokolle der Verhandlungen.

Erste Sitzung.

Beratung über Gegenstand I:

Bereich und Mittel der erziehlichen Einwirkung der höheren Schulen auf ihre Zöglinge.

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Geh. Regierungsrat Dr. Breiter.
Berichterstatter: Gymnasialdirektor Professor Dr. Stegmann.
Mitberichterstatter: Gymnasialdirektor Dr. Nebe.
Führer der Rednerliste: Gymnasialdirektor Dr. Buchholz.
Schriftführer: Gymnasialdirektor Professor Zimmermann und Realschuldirektor Professor Roeder.

Hannover, den 3. Juni 1903, früh 10 Uhr.

Seine Exzellenz der Herr Oberpräsident Dr. Wentzel eröffnet die neunte Hannoversche Direktoren-Versammlung mit der Versicherung seines lebhaftesten Interesses für das höhere Schulwesen, bei dem man gerade in unseren bewegten Zeiten den mit Freude begrüßten Anregungen Sr. Majestät des Kaisers folgend immer von neuem prüfen müsse, was veraltet, was zu schonen, was neu zu gestalten sei. Er spricht den Wunsch aus, daß die Beratungen der Provinz zum Nutzen und Frommen gereichen, und daß die Teilnehmer auch in den geselligen Zusammenkünften durch gegenseitige Berührung und mancherlei Besprechungen viel Anregung und Genuß finden möchten. Nachdem er darauf den Vorsitz dem Geheimen Regierungsrat Dr. Breiter übertragen hat, gibt dieser zunächst eine Übericht über die seit der letzten Versammlung im Jahre 1898 eingetretenen Personalveränderungen im Kreise der Direktoren.

Ausgeschieden sind durch den Tod Progymnasialdirektor Meyer in Duderstadt, Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Schimmelpfeng aus Ilfeld (nach kurzem Ruhestande) und Gymnasialdirektor Prof. Hermann in Norden; der Vorsitzende widmet ihnen Worte dankbarer Anerkennung, und die Versammlung ehrt ihr Andenken durch Erheben von den Sitzen. In den Ruhestand getreten sind Realgymnasialdirektor Geh. Regierungsrat Fischer in Osnabrück, Geh. Regierungsrat Quapp in Leer, Realgymnasialdirektor Schwalbach in Harburg, Gymnasialdirektor Prof. Dr. Holstein in Wilhelmshaven, Realgymnasialdirektor Lic. Dr. Naumann in Osterode, Gymnasialdirektor Geh. Regierungsrat Dr. theol. Haage in Lüneburg und Gymnasialdirektor Dr. Dörries in Hameln. Diesen bisherigen treuen Mitarbeitern sichert der Vorsitzende ein treues Gedächtnis und wünscht ihnen eine gesegnete Zeit der Ruhe. An ihre Stelle getreten sind die Direktoren Prof. Dr. Mücke (vorher bereits Gymnasialdirektor in Aurich) für die Klosterschule in Ilfeld, Prof. Dr. v. Kleist für das Gymnasium in Aurich, Prof. Dr. Hermes für das Realgymnasium in Osnabrück, Prof. Dr. Jacobi für das Progymnasium in Duderstadt, Dr. Lücke (vorher bereits Gymnasialdirektor in Bückeburg) für das Gymnasium nebst Realgymnasium in Leer, Prof. Demong für das Realgymnasium in Harburg, Prof. Zimmermann für das Gymnasium in Wilhelmshaven, Prof. Dr. Mühlefeld für das Realgymnasium in Osterode, Prof. Dr. Stegmann für das Gymnasium in Norden, Dr. Nebe für das Gymnasium in Lüneburg und Dr. Prinzhorn für das Gymnasium in Hameln. Außerdem sind als Leiter neu gegründeter höherer Lehranstalten hinzugekommen Direktor Prof. Roeder für die Realschule III in Hannover, Direktor Dr. Dewitz für die Realschule in Wilhelmshaven und Prof. Dr. Oehlmann für die Humboldtschule in Linden. Als Gast nimmt Gymnasialdirektor Prof. Dr. Kamp aus Bückeburg an der Versammlung teil. Durch Krankheit und Urlaub sind verhindert die Direktoren Prof. Dr. Hemme von der Oberrealschule in Hannover, Prof. Dr. Viertel vom Gymnasium in Göttingen, Prof. Dr. Richter vom Carolinum in Osnabrück, Ramdohr von der Leibnizschule in Hannover, Dr. Rosenthal von der Realschule I in Hannover, Dr. Overholthaus vom Realprogymnasium in Papenburg, Dr. Thöne von der Realschule II in Hannover und Prof. Demong vom Realgymnasium in Harburg; als Vertreter des letztgenannten ist Prof. Dr. Herr erschienen.

Hierauf beginnt die Beratung über den auf der Tagesordnung stehenden Gegenstand. In der Reihe der Leitsätze, über die die beiden Berichterstatter sich, abgesehen von kleinen Differenzen, geeinigt haben, findet der Vorsitzende die Gliederung, daß einleitend in Leitsatz 1 und 2 von der Pflicht der Schule und von ihrem Verhältnis zum Elternhause, im ersten Hauptteile (Leitsatz 3—5) von der erziehlichen Einwirkung außerhalb, im zweiten (Leitsatz 6—17) von der Einwirkung innerhalb der Schule gehandelt wird, und

zwar teils im Unterricht (Leitsatz 6—8), teils in bezug auf Schulregierung und Zucht (Leitsatz 9—13), teils in einer Anzahl von Veranstaltungen, die sich mit weiteren Kreisen berühren (Leitsatz 14—17); den Schluß bilden Leitsatz 18—19 mit Hinweis auf den Sport und Appell an die Lehrerschaft.

Da die beiden Berichterstatter auf das Wort zur Generaldebatte verzichten, werden die Leitsätze 1 und 2 zur Besprechung gestellt.

Steiger erhebt Einspruch gegen den Schluß des Leitsatzes 1, weil zwischen einheimischen und auswärtigen Schülern kein Unterschied gemacht sei. Über letztere zu wachen, sei die Schule verpflichtet, weil die Pensionen oft keineswegs so beschaffen seien, daß sie das Elternhaus ersetzen könnten. Dies verzichte auf einen wesentlichen Teil der Erziehung, für den die Schule aufkommen müsse. Damit nicht das Mißverständnis entstände, als wolle die Schule sich dieser Pflicht entziehen, beantragt er Streichung des letzten Satzes. Herrmann wünscht dagegen, daß gerade durch seine Beibehaltung den Eltern der auswärtigen Schüler gewissermaßen zugerufen werde, die Schule nehme ihnen nicht alle Pflichten ab, mit der Zahlung des Schul- und Kostgeldes sei es nicht abgetan, sie müßten vielmehr selbst mit Vorsicht die Pensionen wählen und mit den Pensionsgebern in regem Verkehr bleiben. Auch Both ist der Ansicht, daß in Städten, wo die Zahl der auswärtigen Schüler sehr groß sei, die Schule unmöglich allen diesen Schülern das Elternhaus ersetzen könne. Leitsatz 1 wird darauf unverändert, Leitsatz 2 auf Schöbers Antrag unter Änderung von „besonders“ in „auch“ angenommen.

Zu Leitsatz 3 wünscht Dewitz zwischen „hat das Recht“ Einschiebung der Worte „als Organ des Staates“, um namentlich bei städtischen Anstalten den Eltern zu begegnen, die sich einzelnen Anordnungen nicht fügen wollen. Geheimrat Breiter erwidert darauf, daß solche Einfügung unnötig sei, da die Schule nach dem Gesetz als staatliche Veranstaltung bestehe. Auch Lenk betont, daß Eltern, die ihre Kinder einer Schule anvertrauen, sich ihres eigenen Einflusses bis zu einem gewissen Grade begeben und sich einer Anordnung der Schule als einer öffentlichen Pflicht zu fügen haben. Knoke empfiehlt, um jeden Zweifel vorzubeugen, einen letzten Paragraphen der Schulordnung, wonach Eltern dadurch, daß sie ihre Kinder der Schule übergeben, deren Anordnungen ausdrücklich anerkennen; auch könne Unterschrift als Anerkennung verlangt werden. — Ruhe will „störende Einflüsse“ durch „schädliche Einflüsse“ ersetzen und den positiven Satz hinzufügen: „dagegen fördernden Einfluß auf den Unterhaltungs- und Erholungstrieb zu gewinnen sucht“, während Knoke den Nebensatz „indem sie . . . fernzuhalten sucht“ als nicht umfassend genug zu streichen vorschlägt. Bei der Abstimmung wird der allgemeine Teil von Leitsatz 3 unverändert angenommen.

Die Einzelheiten in 3a—c erregen bei Grasshof, Schäfer, Herrmann u. a. Bedenken, weil manche Beschränkungen nur in kleineren Städten durchführbar sind. Der Antrag Schäfers auf einfache Streichung wird aber abgelehnt und vielmehr der Antrag Wittnebens angenommen in der Fassung: „Die richtigen Grenzen und Formen der Verhütungsmittel nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse zu finden, wird den einzelnen Anstalten überlassen."

Die Leitsätze 4a und 4b werden zugleich zur Beratung gestellt. Nebe erklärt, sein Leitsatz 4b sei aus der Erfahrung an einer Anstalt herausgewachsen, die eine Menge von auswärtigen Schülern hatte; da hätten die Tutoren tatsächlichen Einfluß auf ihre Tutanden ausgeübt, während an anderen Anstalten, wo den Ordinarien die Pflicht der Überwachung obliege, diese nur auf dem Papier stehen bleibe. Mühlefeld weist auch darauf hin, daß oft Schüler verschiedener Klassen in einer Pension wären, deren Überwachung am besten dem Lehrer übertragen würde, dessen Klasse die meisten Schüler angehörten. Wittneben dagegen möchte auch den Schein vermeiden, als ob man am liebsten zum Alumnatswesen übergehen wollte. Häufige Besuche bei einheimischen wie bei auswärtigen Schülern könnten leicht zu Mißdeutungen und Mißbräuchen führen. Darum solle man Pensionsgebern vertrauen, so lange es anginge; träten bedenkliche Symptome ein, z. B. ungenügende Leistungen, dann müsse man eingreifen, und zwar sei dies Pflicht der Ordinarien. Sie diesen abzunehmen, sei nicht notwendig, vielleicht gar ungehörig und wenig beglückend für den anderen damit Beauftragten. Man möge lieber von bestimmten allgemeinen Vorschriften absehen und je nach den örtlichen Verhältnissen verfahren. Auch Knoke will das Eingreifen von Tutoren in die Pflichten und Rechte der Ordinarien vermieden sehen; das Band zwischen den Schülern und ihren Ordinarien müsse man enger schlingen, aber nicht lockern. In größeren Städten und Anstalten sei das Tutorenwesen ganz undurchführbar. Prinzhorn befürchtet auch, die Tutorenbesuche würden bald ebenso nachlassen wie die der Ordinarien. Es sei ja auch ein mißliches Ding, da mehr oder weniger der Schein einer polizeilichen Überwachung erregt werde. Sollte man nicht seinen Schutzbefohlenen dadurch näher treten, daß man sie zu sich kommen ließe, wo ein vertraulicheres Aussprechen möglich sei? Von seinen Erfahrungen berichtet Lenk, wie er auswärtige Schüler oft in ihren Pensionen besucht und sich davon überzeugt habe, wie sie untergebracht seien, wie sie schliefen u. dgl. Freilich ohne jeden Schein polizeilicher Überwachung ginge das nicht ab, aber der freundschaftliche Zweck könne doch wohl zur Geltung kommen; viel hänge eben von der Persönlichkeit ab. Schäfers Antrag, an Stelle der Leitsätze 4a und 4b den neuen Satz zu stellen: „Besondere Sorgfalt haben die Lehrer, in erster Linie die Ordinarien, auf die Überwachung der auswärtigen Schüler

zu verwenden" wird angenommen, wodurch alle inzwischen eingegangenen Verbesserungsanträge zu 4a und 4b erledigt sind.

Leitsatz 5 wird nach Herrmanns Hinweis auf einen früheren Beschluß, wonach die Schulordnungen von Lehranstalten in demselben Schulorte in möglichste Übereinstimmung gebracht werden sollen, und nachdem Geheimrat Leimbach bestätigt hat, daß selbst in der gesamten Provinz die Angleichung der Schulordnungen vom Provinzial-Schul-Kollegium grundsätzlich gefördert wird, zugleich mit Rücksicht auf die Abänderung von 3a von beiden Berichterstattern zurückgezogen.

Bei Leitsatz 6 bittet Ruhe, die Sätze 6—8 zusammen zu behandeln und zwischen Leitsatz 7 und 8 noch einen Satz einzuschieben, in welchem der ethische Gehalt des Unterrichts im Deutschen hervorgehoben wird. v. Kleist befürwortet den in Klammern zugefügten Zusatz des Mitberichterstatters, betreffs des philosophischen Denkens; es müsse mehr philosophische Lektüre (Plato, Cicero, Schiller), auch philosophische Propädeutik getrieben werden. Dagegen mißt Knoke dieser letzteren wenig ethischen Wert bei; er fürchtet sogar, daß der Wert des Themas herabgesetzt werde, wenn man überhaupt einzelne Fächer betonend herausgreife, während doch sämtliche Unterrichtsfächer erzieherisch wirken sollen. Er beantragt daher Streichung der Worte von „namentlich" bis „anzuregen", sowie der Leitsätze 7 und 8 und würde dafür lieber den Zusatz zu 6 haben: „Derselbe ist auf allen Stufen nach erzieherischen Grundsätzen zu gestalten"; es komme eben auf die rechte Auswahl dessen an, was erzieherisch wirksam und bedeutungsvoll wäre, Begeisterung erwecke und den Nachahmungstrieb ansporne. Auch Herrmann kann sich mit der Hervorhebung des bewußten philosophischen Denkens nicht befreunden. Gewiß solle man in allen Anstalten, auch wo Plato nicht gelesen werde, und selbst in den untersten Klassen ein philosophisches Denken anbahnen, vorbereiten, doch nicht anders, als wie dies bisher schon geschehen sei. Hier solle man lieber eine allgemeinere Fassung suchen. Die Betonung der ethischen Fächer aber, die aus der Prüfungsordnung stamme und gar manchem Lehrer wohlgetan habe, solle man beibehalten. Ebenso will Geheimrat Leimbach die Leitsätze 6—8 beibehalten und nur den Klammerzusatz in 6 streichen, da er nicht hierher gehöre. Diese Leitsätze enthielten den Kern des Ganzen, dem gerade unter den heutigen Verhältnissen besondere Beachtung zu schenken sei; hier sei einmal ein Eingehen auf Einzelheiten angebracht, wie man sittlich auf die Schüler einwirken könne. Dabei dürfe von dem Unterricht im Deutschen abgesehen werden, der natürlich wie jeder Unterricht erzieherisch wirken solle; hervorheben müsse man aber als die Hauptgebiete erziehlicher Einwirkung den Religions- und Geschichtsunterricht, um zugleich vor einem verkehrten und schädlichen Betriebe zu warnen. Nachdem Nebe

noch einmal den Zusatz vom „philosophischen Denken“ empfohlen hat, worunter er auch schon das induktive Vorgehen beim Sextanerunterricht verstanden wissen will, nachdem dann Dewitz in der Klammer den Zusatz „und zu einsichtsvollem Handeln“ und Wachsmuth bei Streichung der Worte von „namentlich“ an den Zusatz „und der Arbeit innerhalb und außerhalb der Schule“ beantragt hat, wird bei der Abstimmug der Wortlaut des Leitsatzes 6 mit Ausschluß der Klammer angenommen, ebenso ohne Debatte Leitsatz 7.

Ruhe hält seinen Antrag aufrecht, zwischen 7 und 8 den Leitsatz einzuschalten: „Der deutsche Unterricht hat die Aufgabe, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Literatur und von vaterländischem Sinne, aber ohne Selbstüberschätzung, die Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen“. Er sei zu diesem Antrage durch die Betonung dieses Unterrichts in den neuen Lehrplänen bestimmt worden, die neben Religion und Geschichte auch hier zum Ausdruck kommen müsse. Stegmann ist zwar inhaltlich mit dem Satze einverstanden, lehnt ihn aber doch als selbstverständlich und entbehrlich ab neben den anderen Sätzen, die sich gegen bestimmte Auswüchse des Unterrichts wenden. Dieck sieht in einem solchen positiven Satze sogar eine Abschwächung der in 7 und 8 ausgesprochenen Abwehr und eine Störung des Zusammenhanges zwischen beiden. Darauf wird der Antrag Ruhe trotz des Vorschlages von Dewitz, ihm den negativen Zusatz „bei aller Wertschätzung des Eigenen aber auch das Fremde nicht zu vernächlässigen“ zu geben, abgelehnt.

Zu Leitsatz 8 bemerkt v. Kleist, daß beim Geschichtsunterricht die conditio sine qua non sei, daß er nicht kalt und teilnahmslos erscheine. Es wird daher beschlossen, hinter „Wahrheit“ einzufügen: „mit Wärme, aber“.

In Leitsatz 9 beantragt Knoke, den Nebensatz „indem . . . sucht“ als nicht wichtig genug zu streichen, während Wachsmuth gerade das Vorbeugen für das Wichtigste ansieht und deshalb auch die einzelnen Mittel gern angedeutet wissen will. Mühlefeld möchte die Bemessung des Arbeitspensums noch durch den Zusatz „nach Menge und Schwierigkeit“ verdeutlichen, doch wird der Leitsatz ohne diesen Zusatz mit kleiner redaktioneller Änderung angenommen.

Dagegen wird auf Antrag des Mitberichterstatters, der ein Verbot der bezeichneten Arbeitspläne nicht für angebracht hält und die Handhabung den einzelnen Anstalten überlassen will, Leitsatz 10 gestrichen.

Leitsatz 11 wird von Schöber beanstandet, der das „nicht“ zu streichen beantragt, weil er mit der Einrichtung nie üble Erfahrungen gemacht habe. Ahrens hält ebenfalls das Mittel, wenn auch ausnahmsweise Mißbräuche vorkommen mögen, in mittleren und unteren Klassen für unentbehrlich, und

ihm pflichtet Seebeck bei, zumal da durch die Verlängerung der Pausen die Aufsicht in den Klassen, die nicht gerade dem Primus, sondern auch einem anderen vertrauenswürdigen Schüler zu übertragen sei, auf die Regentage beschränkt wäre. Jacobi will den Einzelanstalten Freiheit lassen und beantragt Streichung des Satzes, wobei ihm Geheimrat Leimbach beistimmt, weil das besprochene Mittelchen im Verhältnis zu den sonstigen großen Zügen der Beratung zu kleinlich erscheine. Streichung wird beschlossen.

Leitsatz 12 wird nach kurzer Besprechung redaktioneller Änderungen angenommen.

Gegen die Aufzählung unter a—c in Leitsatz 13 wendet sich Prinzhorn. Unter a sei verboten, was unter Umständen, z. B. bei grober Unverschämtheit, oder gar bei Tätlichkeit, unentbehrlich sei. Natürlich könne dies nur die ultima ratio sein; wenn sie aber eintrete, so dürften die energischsten Folgen nicht ausbleiben. Wer hinausgeschickt werde, könne ja zugleich die Anweisung mitbekommen, sich beim Direktor zu melden. Noch weniger sei die Bestrafung einer ganzen Klasse, falls sämtliche oder doch eine Anzahl der Schüler an einem Vergehen beteiligt sei, zu entbehren, um die Täter festzustellen. Oft verderbe ein einziger Schüler den Geist der gesamten Klasse, und nicht immer sei auf Wahrheitsliebe zu rechnen. Zwangsmittel wie die Gerichte hätten wir ja nicht, wollten auch nicht die Schüler in eine Zwangslage versetzen und Angeberei züchten; aber der Korpsgeist solle doch die einzelnen Täter zur Selbstmeldung drängen. Auch gemeinsame Arreststunden (c) seien nicht abzuweisen; Hauptsache sei die Freiheitsentziehung, die Arbeit dabei diene nur zur Verhütung von Unfug. Er beantrage Streichung von „nicht zulässige Formen“ bis zum Schluß. Auch Jacobi hat bei dem kleinen Kreise von Strafen, die der Schule zu Gebote stehen, gemeinsame Arreststunden wohl bewährt gefunden, und Kükelhan weist auf den Beschluß einer früheren Versammlung hin, wonach gemeinsame Arreststunden bei zweckmäßiger Einrichtung wohl zu empfehlen sind. Schöbers Antrag, „nicht zulässige“ durch „nur als Notbehelf zulässige“ zu ersetzen, wird verworfen und, um den Anstalten volle Freiheit zu lassen, der Leitsatz nur bis „anzuwenden“ angenommen, die ganze Stelle von „nicht zulässige“ bis zum Schluß aber gestrichen.

Leitsatz 14 wird ohne Debatte angenommen.

Im Leitsatz 15 will Schöber „aufzugeben“ durch „beizubehalten“ ersetzen, oder er will durch Streichung des Leitsatzes auch die Rangordnungsfrage den einzelnen Anstalten überlassen. Als Fürsprecher für die Rangordnung tritt Jacobi auf, der in ihr ein wirksames und anregendes Zuchtmittel sieht, zugleich ein Merkmal, auf das Schüler und Eltern Wert legen, und ein Mittel, wodurch dem Lehrer die Übersicht erleichtert wird. Dagegen findet Ahrens, daß die Eltern auf den Klassenplatz gerade zuviel

Wert legen, mehr als auf Betragen, Fleiß und Leistungen; bei ihm habe sich die Abschaffung bewährt. Gleiche Erfahrungen hat Capelle gemacht, die Rangordnung könne nie einen objektiven Maßstab bilden, sie übe einen ungünstigen Einfluß auf den Charakter der Schüler aus und trübe die Einsicht der Eltern. Darauf wird dieser Leitsatz, um den Anstalten auch weiter in diesem Punkte Freiheit zu lassen, gestrichen.

Leitsatz 16 und 17 werden ohne Debatte angenommen.

Im Leitsatz 18 will Herrmann hinter „Turnvereine" eingeschoben wissen „Rudervereine", um diesen ihren Platz in der Reihe der wohlgelittenen Vereine zu sichern. Knoke empfiehlt statt dessen in der Klammer den Zusatz „und sonstige Vereine", da Rudervereine nur an wenigen, besonders begünstigten Anstalten bestehen könnten. Der Leitsatz wird unverändert angenommen.

Die einstimmige Annahme von Leitsatz 19 ist Grasshof nicht zweifelhaft; er beantragt aber, diesen Satz, da er der Kern des Ganzen sei, als ersten an die Spitze der angenommenen Leitsätze zu stellen. Diese Umstellung wird abgelehnt, der Satz selbst aber einstimmig angenommen.

Schluß der Sitzung, an der Se. Exzellenz der Herr Oberpräsident bis etwa 11 Uhr teilnahm, um 1 Uhr 15 Minuten.

Angenommene Sätze.

1. Das vorwiegend auf materiellen Gewinn und Genuß gerichtete Streben der Gegenwart macht es der Schule mehr denn je zur Pflicht, die in ihrem ganzen Organismus ruhenden Kräfte bewußt zu entfalten und an ihrem Teil erziehlich auf ihre Zöglinge einzuwirken, um sie zu sittlich gefestigten Persönlichkeiten heranzubilden. Die Arbeit des Elternhauses zu ersetzen ist die Schule jedoch weder berufen noch verpflichtet.

2. Das für den Erfolg der erziehlichen Einwirkung unentbehrliche Einverständnis zwischen Schule und Haus hat auch die Schule, soviel sie kann, anzubahnen und zu fördern. Neben reichlicher Gelegenheit zu mündlicher Aussprache in den Sprechstunden des Direktors und in den Wohnungen der Klassenlehrer kommen dafür auch die öffentlichen Schulfeiern und die Programmabhandlungen in Betracht.

3. Die Schule hat das Recht und die Pflicht, das Leben und Treiben der Schüler auch in der schulfreien Zeit zu überwachen, indem sie störende Einflüsse von ihnen fernzuhalten sucht. Die richtigen Grenzen und Formen der Verhütungsmittel nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse zu finden, wird den einzelnen Anstalten überlassen.

4. Besondere Sorgfalt haben die Lehrer, in erster Linie die Ordinarien, auf die Überwachung der auswärtigen Schüler zu verwenden.

5. (6.) Das wichtigste und wirksamste Erziehungsmittel ist nach Stoff und Methode der Unterricht, namentlich in den sog. ethischen Fächern.

6. (7.) Der Religionsunterricht hat den brennenden Fragen der Gegenwart und den Zweifeln der Schüler nicht aus dem Wege zu gehen, sondern, getragen von der persönlichen Überzeugung des Lehrers, die Klärung der verschwommenen Anschauungen durch rückhaltlose Aussprache und die Begründung einer religiös-sittlichen Überzeugung anzustreben.

7. (8.) Voraussetzung für eine reine Wirkung des Geschichtsunterrichts ist, daß die reine historische Wahrheit mit Wärme, aber ohne alle Schönfärberei und einseitige Übertreibungen geboten wird.

8. (9.) Vergehungen hat die Schule vor allem vorzubeugen, indem sie Versuchungen und Verführungen nach Möglichkeit, namentlich durch richtige Bemessung des Arbeitspensums und stete Kontrolle, aus dem Wege zu räumen sucht.

9. (12.) Für die Erziehung zur Wahrheitsliebe ist Vorbedingung die Herstellung eines Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrern und Schülern und die Erweckung eines richtigen Ehrgefühls.

10 (13.) Strafen sind unentbehrlich, aber sparsam und mit vorsichtiger Steigerung anzuwenden.

11. (14.) Bei der Verteilung von Prämien ist mit großer Vorsicht zu verfahren; öffentliche Austeilung derselben wird am besten ganz vermieden.

12. (16.) Schulfeiern, vor allem solche patriotischer Art, sind für die Erziehung zu vaterländischer Gesinnung von hoher Bedeutung und deshalb besonders umsichtig auszugestalten.

13. (17.) Klassenausflüge unter Leitung des Lehrers sind als ein erziehlich bedeutsames Mittel zu empfehlen.

14. (18.) Schülervereine, soweit sie sich die Ausbildung bestimmter Anlagen und Fertigkeiten zur Aufgabe machen (Turnvereine, musikalische und stenographische Vereine), sind innerhalb der angemessenen Grenzen zu gestatten und zu fördern.

15. (19.) Die oberste Voraussetzung aller erziehlichen Einwirkung ist:

a) die vorbildliche Haltung des Lehrers,

b) das einheitliche Zusammenwirken des Kollegiums.

Zweite Sitzung.

Beratung über Gegenstand II:

Die Benutzung literarisch-historisch geordneter Chrestomathien neben der Lektüre ganzer Werke im fremdsprachlichen Unterricht.

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat, Geheimer Regierungsrat Lic. Dr. Leimbach.
Berichterstatter: Direktor Prof. Dr. Jacobi.
Mitberichterstatter: Direktor Dr. Prinzhorn.
Führer der Rednerliste: Direktor Prof. Schäfer.
Schriftführer: Direktor Kühns und Prof. Dr. Herr.

Hannover, den 4. Juni 1903, früh 9 Uhr.

Der Vorsitzende weist vor Beginn der Verhandlung darauf hin, daß die von dem Berichterstatter aufgestellten Leitsätze zum Teil der hergebrachten Form nicht entsprächen, weil sie neben den Forderungen auch Begründungen enthielten, und daß die Diskussion sich nur auf den sachlichen Kern, nicht auf die Form der Leitsätze zu richten habe.

Was ferner die mit dem Gebrauche von Chrestomathien bisher gemachten praktischen Erfahrungen betreffe, so sei mit dem von v. Wilamowitz-Moellendorff herausgegebenen griechischen Lesebuche bisher ein Versuch nur an zwei Anstalten, dem Gymnasium zu Göttingen und dem Josephinum zu Hildesheim gemacht worden und das Urteil über die Verwendbarkeit des Buches im Schulgebrauche ganz verschieden ausgefallen.

Für den neusprachlichen Unterricht würden im Verlage von Westermann in Braunschweig die Chrestomathien von Herrig demnächst in neuer Bearbeitung erscheinen.

Danach werden die Verhandlungen über die einzelnen Leitsätze eröffnet.

Satz I des Berichts. Direktor v. Kleist hält die Benutzung von Chrestomathien im altsprachlichen Unterrichte wegen Mangels an Zeit nur in sehr eingeschränktem Maße für möglich und beantragt eine dementsprechende

Fassung der These 1. Direktor Schüssler ist ebenfalls gegen den Gebrauch einer Chrestomathie, wenigstens für die Klassenlektüre. Zu dem Mangel an verfügbarer Zeit komme noch hinzu, daß ein Buch, wie das von v. Wilamowitz mit seinen zum Teil so entlegenen und fremdartigen Stoffen den Schülern eine viel zu große Arbeitslast aufbürden würde. Er faßt seine Ausführungen in folgendem Antrage zusammen: „Eine literarisch-historisch geordnete Chrestomathie neben der Lektüre ganzer Werke empfiehlt sich im altsprachlichen Unterrichte nicht als Klassenlektüre". Direktor Wittneben will vor jeder weiteren Erörterung erst den Begriff einer „literarisch-historischen Chrestomathie" festgelegt wissen und gibt diese Begriffsbestimmung in dem folgenden Satze, den er als Leitsatz Ia anzunehmen beantragt: „Literarisch-historische Chrestomathien haben den Zweck, aus der Literatur eines Volkes mannigfaltige und manchmal recht verstreute kulturgeschichtliche Stoffe zu sammeln, die für unsere Bildung noch wertvoll sind und verdienen, unserer Jugend neben den ganzen nach wie vor zu lesenden Literaturwerken geboten zu werden."

Direktor Ruhe ist für den Leitsatz des Berichts, hält aber mit seinem Lehrerkollegium den gegenwärtigen Zeitpunkt zur Einführung von Chrestomathien nicht für günstig und meint, daß man sich vorläufig mit verkürzten Schriftstellerausgaben, deren es viele gute gebe, helfen könne. Direktor Nebe wünscht eine griechische Chrestomathie besonders für die Klasse IIa, für die es bisher an geeignetem Lesestoffe fehle. Er empfiehlt die Chrestomathie von Ewald Bruhn.

Provinzial-Schulrat Lenssen hält die ganze Erörterung über den Leitsatz 1 für überflüssig, da nach den Lehrplänen der Gebrauch von Chrestomathien zulässig sei und die Verhandlungen sich in der Richtung der Lehrpläne zu bewegen hätten.

Auf Grund der vorangegangenen Debatte beschließen die beiden Berichterstatter ihre beiden ersten Leitsätze in der Weise miteinander zu verschmelzen, daß an den Leitsatz 1 des Berichtes sich der Leitsatz 1 des Mitberichts in der Fassung anschließe: „Doch entspricht eine ausgiebige Benutzung . . ." usw. Infolgedessen zieht Kleist seinen Antrag zurück.

Bei der nun folgenden Abstimmung werden die Anträge Wittneben und Schüssler abgelehnt, dagegen der aus der Verschmelzung der beiden Einzelthesen entstandene Antrag der beiden Berichterstatter mit großer Mehrheit angenommen.

Satz II des Berichts. Da der 1. Teil dieser These jetzt in einem gewissen Widerspruche zu der angenommenen These I steht, so läßt Berichterstatter diesen ersten Teil fallen, der aber durch Geheimrat Breiter wieder aufgenommen wird. Der 2. Teil der These steht dem Leitsatze 2 des Mitberichts gegenüber.

Direktor Nebe empfiehlt den 2. Teil der These des Berichts unter Hinweis auf Cauer, Palaestra vitae.

Direktor von Kleist tritt für den 1. Teil der These ein, soweit er sich gegen das Lesebuch von v. Wilamowitz wendet; ein großer Teil des darin enthaltenen Lesestoffes habe keinen Reiz für die Schüler und sei nicht geeignet, ihre Bewunderung für das Griechentum zu erhöhen. Aus dem weiteren Wortlaute der These wünscht er die Worte „sondern . . . . . berücksichtigt" zu streichen und am Schlusse der ganzen These den Satz hinzuzufügen: „Wünschenswert ist es, daß solche Belehrungen während des Lehrgangs der OI einmal zu einem Gesamtbilde vereinigt werden".

Direktor Steiger schlägt vor, den 1. Teil der These zu streichen, da noch weitere Versuche mit dem v. Wilamowitzschen Buche gemacht werden müßten.

Provinzial-Schulrat Lenssen wünscht die Parenthese aus dem Leitsatze gestrichen zu sehen.

Es wird nunmehr zunächst unter den ersten Satz der These I des Berichts bis „befolgt" abgestimmt und dieser unter Streichung der Parenthese angenommen. Desgleichen wird der 2. Satz „sondern . . . . berücksichtigt" unter Ablehnung des Kleistschen Antrages angenommen. Die weitere Abstimmung über die These α des Mitberichts ergibt deren Ablehnung, während der 2. Teil der These des Berichts angenommen, der von Kleist beantragte Zusatz aber wiederum abgelehnt wird.

Satz III. Dem Vorschlage des Geheimrats Breiter, den ganzen ersten Teil zu streichen, sodaß die These nunmehr laute: „Gegen eine probeweise Benutzung der Chrestomathie von v. Wilamowitz-Möllendorff an Anstalten . . . ." usw., schließt sich Berichterstatter an.

Direktor Ruhe hält das Buch von v. Wilamowitz für zu schwer für den Schulgebrauch und ist daher auch gegen den zweiten Teil der These. Desgleichen Direktor von Kleist, der außer der Streichung des zweiten Teils folgende Änderungen im Wortlaute des ersten Teils beantragt, nämlich Streichung der Worte „obligatorisch" und „an allen Gymnasien", sowie den Zusatz des Wortes „ferner" hinter „erregt".

Der Kleistsche Antrag wird mit 24 gegen 20 Stimmen abgelehnt, der Antrag Breiter angenommen.

Satz IV des Berichts, III des Mitberichts. Direktor v. Kleist wünscht statt „zu empfehlen", „verwendbar", statt „sollen" „können" einzusetzen.

Direktor Dieck beantragt Teil 1 der These des Berichts anzunehmen, Teil 2 von „dieselben" an zu streichen.

Direktor Prinzhorn empfiehlt die Annahme seiner These 3, damit den einzelnen Lehrerkollegien eine freiere Bewegung gelassen werde. Geheimrat Breiter wünscht, daß der Gegensatz zwischen dem ethisch-ästhetischen

und dem literarisch-historischen Prinzip nicht zu scharf hervorgehoben werde und beantragt die Annahme der These 3 des Mitberichts. Im Anschluß an die Ausführungen des Geheimrats Breiter schlägt Direktor Dieck vor, hinter die Worte der These des Berichts „ergänzen und" das Wort „überwiegend" einzuschalten.

Die Abstimmung ergibt die Annahme des ganzen Leitsatzes 3 des Mitberichts, die Ablehnung des Leitsatzes 4 des Berichts und aller anderen Anträge.

Satz V des Berichts wird dem Antrage des Geheimrats Breiter entsprechend ohne weitere Diskussion gestrichen.

Satz VI ohne Diskussion angenommen.

Satz VII. Der Antrag der beiden Berichterstatter, diesen Leitsatz zu streichen, dafür aber den soeben angenommenen Leitsatz 3 des Mitberichts gleich hinter die erste der angenommenen Thesen zu stellen, wird gegen den Antrag des Geheimrats Breiter auf Beibehaltung der These 7 angenommen.

Satz VIII. Der Berichterstatter zieht die Begründung seiner Forderung von vorneherein zurück.

Direktor Heynacher ist im Gegensatze zum Berichterstatter für prosaische Chrestomathien und beantragt anstatt der These des Berichts eine These in folgender Fassung: „Den Realgymnasien ist der Gebrauch lateinischer prosaischer Chrestomathien zu gestatten." Dieser Antrag wird angenommen, desgleichen der Schlußsatz des Leitsatzes 8 des Berichts, der an die Heynachersche These sich mit den Worten anschließt: „auch können" usw.

Satz IX. Direktor Mühlefeld ist der Meinung, daß die These in ihrem ganzen Umfange über das Thema hinausgehe und beantragt folgende kürzere Fassung: „Für die oberen Klassen der Realanstalten empfiehlt sich neben der Autorenlektüre zur Einführung in die Kenntnis der Kultur, Literatur und des Volkstums der Franzosen und Engländer eine nach literarischhistorichen Gesichtspunkten geordnete Chrestomathie."

Berichterstatter zieht die Worte seines Leitfadens „Bei der . . . . . maßgebend" zurück.

Direktor Nebe fordert eine Chrestomathie zur Erreichung der Forderungen der Lehrpläne. Sein Antrag lautet: „Die Forderungen der Lehrpläne für die neueren Sprachen können nur erfüllt werden durch die Benutzung einer brauchbaren Chrestomathie neben der Lektüre ganzer Werke in den oberen Klassen der Realanstalten."

Der Antrag Nebe wird angenommen. Auch Mühlefeld ist dafür, wünscht aber die Spezialisierung seines Antrags in den Nebeschen Antrag mitaufgenommen, sodaß der kombinierte Antrag nunmehr folgende Fassung erhält:

„Die Forderungen der Lehrpläne für die neueren Sprachen können nur erfüllt werden, wenn neben der Lektüre ganzer Werke in den oberen Klassen

der Realanstalten eine nach literarisch-historischen Gesichtspunkten geordnete Chrestomathie zur Einführung in die Kenntnis der Kultur, Literatur und des Volkstums der Franzosen und Engländer gebraucht wird."

In dieser Fassung wird der Antrag als Leitsatz an Stelle des Leitsatzes 9 des Berichts angenommen.

Satz X des Berichts wird mit der einen, von Direktor Prinzhorn vorgeschlagenen Änderung der Worte „nicht möglich" in „nicht empfehlenswert" und unter Fortlassung des begründenden Satzes ohne weitere Diskussion angenommen.

Schluß der Verhandlung $11^1/_2$ Uhr.

Zusammenstellung der angenommenen Sätze.

1. Da die Vorteile der Benutzung von Chrestomathien im altsprachlichen Unterrichte die Nachteile derselben überwiegen, so sind solche von diesem Unterrichte nicht grundsätzlich auszuschließen. Doch entspricht eine ausgiebige Benutzung literarisch-historisch geordneter Chrestomathien nach dem Muster des griechischen Lesebuchs von v. Wilamowitz im altsprachlichen Unterrichte nicht den Bestimmungen der zur Zeit geltenden Lehrpläne.

2. Die Art der Benutzung einer Chrestomathie bleibt den einzelnen Lehrerkollegien überlassen. Die Chrestomathie soll jedenfalls geeigneten Stoff für die Privatlektüre enthalten.

3. Den Bedürfnissen des griechischen Unterrichts entspricht nicht eine Chrestomathie, die vorwiegend das stofflich-historische Prinzip befolgt, sondern eine solche, die in erster Linie den ethisch-ästhetischen Wert der auszuwählenden Stücke berücksichtigt. Der auch für die Schule wertvolle Nachweis des Zusammenhangs altgriechischer und moderner Kultur läßt sich auch auf andere Weise und in anderen Unterrichtsfächern führen.

4. Gegen eine probeweise Benutzung der Chrestomathie von v. Wilamowitz an Anstalten, wo die Verhältnisse dafür besonders günstig sind, ist nichts einzuwenden.

5. Neben dem durch die Lehrpläne festgestellten Kanon empfiehlt es sich im Lateinischen eine Chrestomathie zu benutzen, die neben Auszügen aus den rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros umfangreiche Proben aus der silbernen Latinität (Seneca, Quintilian, dem älteren und jüngeren Plinius), sowie aus Dichtern enthält, die dem Kanon nicht angehören. Ein solches Buch wäre auch für die Privatlektüre nützlich.

6. Den Realgymnasien ist der Gebrauch lateinischer prosaischer Chrestomathien zu gestatten; auch können kleinere Chrestomathien poetischen Inhalts mit Nutzen gebraucht werden.

7. Die Forderungen der Lehrpläne für die neueren Sprachen auf den Realanstalten können nur erfüllt werden, wenn neben der Lektüre ganzer Werke in den oberen Klassen eine nach literarisch-historischen Gesichtspunkten geordnete Chrestomathie zur Einführung in die Kenntnis der Kultur, Literatur und des Volkstums der Franzosen und Engländer gebraucht wird.

8. Im neusprachlichen Unterrichte am Gymnasium ist die Benutzung einer Chrestomathie neben ganzen Werken nicht empfehlenswert.

Dritte Sitzung.

Beratung über Gegenstand III:

Über die in den Lehrplänen geforderten Wiederholungen im Geschichtsunterricht nach einem Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen.

Zu diesem Gegenstande hatte Direktor Professor Wittneben folgende Leitsätze eingereicht:

1. Die im Geschichtslehrplan von 1901 ausdrücklich verlangte Einprägung wichtiger Jahreszahlen in maßvoller Beschränkung (IV) und die nachher immer aufs neue geforderten Wiederholungen nach einem Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen mahnen mit Recht nachdrücklich an eine Pflicht des Lehrers auf allen Klassenstufen; aber der so oft wiederkehrende Wink darf nicht dazu verleiten, die Zahlen so hoch einzuschätzen, wie es weder wissenschaftlich, noch pädagogisch gerechtfertigt wäre.
2. Die Jahreszahlen haben an sich keinen eigentlichen Wert, sondern sie helfen nur als ein wichtiges äußeres Mittel den Gesamtzweck des Geschichtsunterrichts mit erreichen, indem sie für die rankenden Geschichtskenntnisse die Stützen liefern, indem sie das klare Erfassen der geschichtlichen Entwickelung erleichtern und das Gefühl für den zeitlichen Zusammenhang der Ereignisse dermaßen stärken, daß der allgemeine Segen auch dann noch bleibt, wenn die Jahreszahlen selbst sich vielleicht später verwischen.
3. Daher müssen sie aufs engste verbunden bleiben mit den geschichtlichen Zusammenhängen, zu denen sie gehören. Ihr natürlicher Platz ist am Rande des Lehrbuchs, dessen einzelne Teile von vornherein für die Jahrgänge in IIIB, IIIA und IIB und ebenso für IB und IA zu einem Bande vereinigt sein sollten.
4. Zu verwerfen ist ein für sich gedruckter Kanon, bedenklich sogar eine besondere Übersicht über Geschichtszahlen im Anhang. Denn beide geben ein gutes Gedächtnismittel preis, nämlich den Ortssinn der Schüler und verführen zur Oberflächlichkeit.
5. Der „Kanon“ ist von der Fachkonferenz der einzelnen Anstalt unter dem Vorsitz des Direktors festzustellen im Sinne einer Richtschnur, an welche sich die Geschichtslehrer im allgemeinen zu halten haben, ohne sklavisch daran gebunden zu sein.

6. Die Lehraufgabe der vorhergehenden Klassen wird nicht bloß nebenher oder gelegentlich, sondern in jährlich 8—10 vollen Unterrichtsstunden wiederholt, sodaß der Lehrer sich nicht auf ein mechanisches Abfragen der Tatsachen zu beschränken braucht.
7. Auf der Oberstufe ist die notwendige Vertiefung mit der kargen Zeit nur dann vereinbar, wenn die Wiederholung der alten Geschichte in Prima derjenige Lehrer übernimmt, der schon einmal mit denselben Schülern denselben Stoff in IIA aufgebaut hat. Zu dem Zweck wird im Stundenplan der Geschichtslehrer der IIA für eine der drei Geschichtsstunden in Prima von anderweitigem Unterricht frei gelassen, damit er ohne Störung einspringen kann, so oft eine Wiederholung fällig ist.
8. Die Obersekunda verschone man mit solchen Wiederholungen; denn der Geschichtsstoff des Altertums belastet diese Klasse ohnehin sehr reichlich, zumal wenn man aus der deutschen Geschichte überall die entsprechenden Verhältnisse zum Vergleich heranzieht; auch läßt es sich hier leichter verschmerzen, da die Obersekundaner, ganz wenige ausgenommen, die vaterländische Geschichte nach einjähriger Unterbrechung sicher noch einmal ganz durchlaufen werden.

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Professor Dr. Lenssen.
Berichterstatter: Direktor Professor Wittneben.
Führer der Rednerliste: Direktor Ahrens.
Schriftführer: Direktor Professor Dr. v. Kleist.

Hannover, den 4. Juni 1903, früh $11^1/_2$ Uhr.

Der Vorsitzende eröffnet die Beratung 30 Minuten nach 11. Er führt zunächst aus: Es sei nicht zu befürchten, daß die wiederholte Mahnung des amtlichen Lehrplanes, auf die der Berichterstatter in Leitsatz 1 Bezug nehme, dazu verführen könne, die Bedeutung des Geschichtskanons zu überschätzen. Es sei ja ganz zweifellos, daß den Jahreszahlen keine selbständige Bedeutung zukomme, daß sie nur eine Gedächtnisstütze und Orientierungshilfe bieten sollen und mithin im Geschichtsunterrichte — nach einem in der Rheinischen Direktorenkonferenz von 1884 gebrauchten Ausdruck — keinen anderen Zweck und Wert haben, als die Pfähle im Weinberge. Die lediglich elementare und hilfegebende Bedeutung des Kanons werde ja auch durch die Lehrpläne anerkannt. Es frage sich demnach, ob die Leitsätze 1 und 2 überhaupt noch zur Erörterung kommen sollen.

Leitsatz 1: Auf eine Besprechung wird verzichtet. Die Versammlung stimmt auch der Ansicht des Vorsitzenden zu, daß es nicht notwendig sei, diesen Leitsatz mit in die Reihe der festzulegenden Ergebnisse der Beratung aufzunehmen.

Leitsatz 2: Der Berichterstatter bemerkt, den lithographischen Abdruck berichtigend, daß es statt „keinen eigentlichen Wert“ „keinen

eigenen Wert" heißen müsse, und verwahrt sich im übrigen gegen einen etwaigen Verdacht der Unterschätzung der Geschichtszahlen. Er schätze sie als Stützen und wolle sie eben darum nicht von dem zu Stützenden (den Reben) getrennt sehen. — Die Versammlung verzichtet auch für diesen Leitsatz, gegen den sich von keiner Seite Widerspruch erhebt, auf Besprechung und Einreihung in die Ergebnisse der Verhandlung.

Leitsatz 3: Der Vorsitzende hebt hervor, daß doch gerade in dem Kanon die Zahl stets mit einer Aussage über eine geschichtliche Tatsache verbunden sei. — Wittneben: Steht die Zahl jedesmal an der Spitze, so wird leicht die Zahlenreihe, und nicht der geschichtliche Zusammenhang das Maßgebende. — Provinzial-Schulrat Lenssen erkennt nicht an, daß die Voranstellung der Zahl im Geschichtskanon die Gefahr einer mechanischen Repetition einschließe. Findet aber der Schüler z. B. die Zahl 1757 nur am Rande einer ausführlicheren Erzählung des siebenjährigen Krieges, so wird er bei der Repetition entweder eine längere Reihe von Zeilen sich durchlesen und einprägen müssen, oder sich nach seinem Belieben eines der nicht wenigen in dieses Jahr fallenden Ereignisse herausgreifen. — Knoke beantragt die Besprechung über Leitsatz 3 und 4 zu verbinden. — Wittneben: Durch den Druck ist, wie in dem Leitfaden von Brettschneider geschehen, der Wiederholungsstoff übersichtlich hervorzuheben, wodurch ein Kanon entbehrlich wird. — Knoke: Durch den Fortfall des Kanons würde die Wiederholung für den Schüler immerhin erschwert werden; auch bei einer Wiederholung nach dem Kanon ist es Sache des Lehrers, auf den Zusammenhang einzugehen. K. beantragt, den zweiten Teil des Leitsatzes 3 und den Leitsatz 4 zu streichen. — Lenk ist mit Knoke einverstanden. Ein Kanon ist nicht bedenklich und nicht verwerflich; er bietet den Vorteil, daß sich auch Schüler von schwächerem Gedächtnisse die wichtigsten Tatsachen sicher einprägen, und mit diesen wird dann auch leicht das Wesentliche des Kausalzusammenhanges reproduziert. — Wittneben verabscheut diese Erleichterung. Ein Bericht für die Direktorenkonferenz von 1898 verlangte geradezu, daß drei Minuten im Beginne einer jeden Geschichtsstunde auf das Abfragen von Zahlen verwandt würden. Einer solchen Praxis muß man um so entschiedener entgegentreten, als sie scheinbar eine Stütze in den Lehrplänen findet. Durch den Kanon wird auch der für das Lehrbuch erworbene Ortssinn gestört; der doppelte Ortssinn ist weniger wert als der einfache. — Schöber beantragt Leitsatz 3 nur bis „gehören" anzunehmen, in Leitsatz 4 „verwerfen" zu ersetzen durch „empfehlen". — Knoke: Das Abfragen von Zahlen im Beginne einer Geschichtsstunde ist bei richtiger Ausführung keineswegs eine Ungeheuerlichkeit. Der Wert des Ortssinnes darf nicht überschätzt werden. Viele Schüler haben ja auch die früheren Lehraufgaben nach einem anderen Lehrbuche durchgenommen.

Schließlich findet von Leitsatz 3 nur die erste Periode bis „gehören" Annahme.

Leitsatz 4: Schöber erneuert seinen Antrag: „empfehlen" statt „verwerfen". — Herrmann: beantragt dazu als Subjekt nur die Worte „ein Kanon" hinzuzufügen. — Nebe: Ein Kanon hat den Vorteil, Mittel- und Oberstufe zu verbinden. Das für die letztere Hinzutretende braucht nur durch den Druck kenntlich gemacht zu sein. — Provinzial-Schulrat Lenssen: Die Empfehlung eines Kanons im allgemeinen hat keinen Zweck, weil die Lehrpläne ja schon die Benutzung eines Kanons anordnen. — Knoke will „gedruckt" als Attribut beibehalten und damit einen von den Schülern geschriebenen Kanon ablehnen.

Angenommen wird schließlich Schöbers Antrag:

„Zu empfehlen ist ein für sich gedruckter Kanon."

Damit fallen die folgenden Worte des Wittnebenschen Leitsatzes 4.

Leitsatz 5: Provinzial-Schulrat Lenssen: Ein Kanon für alle Anstalten der Provinz, oder sogar der Monarchie ist auch schon gefordert worden. Sollen wir nun sagen: die Feststellung des Kanons ist Sache der einzelnen Anstalt? — Nebe: Die Feststellung muß wohl den einzelnen Anstalten überlassen bleiben. Es empfiehlt sich dem Kanon durch Berücksichtigung der Heimatsgeschichte ein gewisses Lokalkolorit zu geben, das auch als Gedächtnisstütze von Nutzen ist. — Schöber: Der Kanon muß jedenfalls für die Geschichtslehrer verbindlich sein. — Mühlefeld: Auch die Verschiedenheit der Anstaltsgattungen ist bei der Abfassung des Kanons zu berücksichtigen. — Knoke: Die Worte „unter dem Vorsitze des Direktors" sind, weil Selbstverständliches enthaltend, zu streichen. — Wittneben wünscht, daß dem einzelnen Lehrer ein gewisser Spielraum in der Auswahl der Zahlen und der Bestimmung ihrer Menge gegönnt werde; es ist jedoch in jedem Falle das Einverständnis des Direktors unerläßlich. — Provinzial-Schulrat Lenssen: Es empfiehlt sich nicht, daß für verschiedene Schulgattungen verschiedene Kanons aufgestellt werden. Nach den Lehrplänen sollen ja, wie in der Religion, im Deutschen und selbst in der Erdkunde, so auch in der Geschichte Lehrziel, Lehraufgaben und Methode im wesentlichen für alle Arten höherer Schulen dieselben sein. Der Geschichtskanon, der sich auf das ganz Unerläßliche zu beschränken hat, soll einen Gemeinbesitz elementaren Wissens darstellen. Den einzelnen Anstalten bleibt ja immerhin noch auch auf diesen Gebieten ein gewisser Spielraum zur Betätigung ihrer Eigenart.

Angenommen wird zunächst Leitsatz 5 bis zu dem Worte „festzustellen", aber ohne die Worte „unter dem Vorsitz des Direktors".

Zur Verhandlung kommt nun die Frage, ob der Kanon verbindlich, oder Auslassungen und Änderungen gestattet sein sollen. Nach kurzer Er-

örterung, in der Wittneben u. a. bemerkt, daß er es für einen Vorzug ansehe, wenn ein Schüler auf eine Frage eine Antwort in eigenem Wortlaute biete, wird der Antrag Schöbers angenommen, auf „festzustellen" nur die Worte folgen zu lassen „im Sinne einer Richtschnur, an welche sich die Geschichtslehrer zu halten haben."

Leitsatz 6: Wittneben: Diese Forderung ist nur die positive Seite zu Leitsatz 4. — Grasshof: In diesm Leitsatz ist nur von den mittleren Klassen die Rede, wo ja dem Geschichtslehrer allerdings Zeit genug zur Verfügung steht. Trotzdem sind jährlich 8—10 volle Unterrichtsstunden für die Wiederholung zu viel. Die Aufgabe der Wiederholung ist unangenehm für den Lehrer, unerquicklich für die Jungen; beide danken Gott, wenn dieses Geschäft zu Ende geht. Es muß etwa heißen: „sondern jährlich in maßvoller Weise so wiederholt, daß u. m." — Provinzial-Schulrat Lenssen: Es handelt sich darum, ob besondere den regelmäßigen Unterricht unterbrechende Wiederholungsstunden allgemein anzuordnen sind, oder die Entscheidung hierüber den einzelnen Anstalten überlassen bleiben soll. — Knoke: Eine allgemeine Vorschrift ist nicht wünschenswert, weil ja nach dem Lehrer und den sonstigen Verhältnissen die Bedürfnisse in dieser Beziehung verschieden sind. — Lenk wünscht ebenfalls keine Vorschrift, weder für die Anstalten noch für die Geschichtslehrer. — Knoke beantragt: „die Art der Wiederholung ist den einzelnen Anstalten zu überlassen". — Both will „Maß" oder „Umfang" hinzusetzen. — Annahme findet nach kurzer weiterer Erörterung der von Steiger gestellte Antrag, den Leitsatz 6 ganz fallen zu lassen.

Leitsatz 7 und 8: Provinzial-Schulrat Lenssen: Liegt wirklich die Notwendigkeit der Vertiefung vor, so kann dieser Zweck auf dem Wege der Wiederholung überhaupt nicht erreicht werden. — Geheimrat Leimbach: Vertiefung hat mit Repetition nichts zu tun. Das von Wittneben vorgeschlagene Verfahren ist unpraktisch. — Wittneben kann sein Mittel weder für unausführbar noch für unzweckmäßig halten. Ein Teil der Zeit soll doch ohnehin auf die Repetition verwandt werden; es handelt sich nur um das Wie, und diese Art ist die beste. — Eilker beantragt die Leitsätze 7 und 8 zu streichen. — Grasshof: Ein Übermaß der Repetition ist auf der Oberstufe erst recht zu vermeiden. Das Pensum der Unterprima ist ohnehin ein Monstrum. Auch ist Wittnebens Mittel unausführbar. — Die letztere Behauptung wird von Wittneben kurz und nachdrücklich mit der Bemerkung zurückgewiesen, daß es ihm ein leichtes sein würde, den Beweis der Ausführbarkeit zu erbringen. — Provinzial-Schulrat Lenssen: Da durch Streichung des Satzes 6 den einzelnen Anstalten für die Mittelstufe die volle Freiheit gelassen ist, über Art und Maß der Wiederholung zu entscheiden, so erscheint es nunmehr nur folgerecht, ihnen dieselbe Freiheit

auch für die Oberstufe einzuräumen und demgemäß auch die beiden letzten Leitsätze fallen zu lassen.

Mit Rücksicht auf die nun einmal beschlossene Streichung von Leitsatz 6 entschließt sich die Versammlung in ihrer Mehrheit nach kurzer Erörterung, auch diesem Vorschlage zuzustimmen.

Die Verhandlung wird kurz vor 1 Uhr geschlossen.

Angenommene Sätze.

1. Die Geschichtszahlen müssen mit den geschichtlichen Zusammenhängen, zu denen sie gehören, auch bei den Wiederholungen aufs engste verbunden bleiben.
2. Zu empfehlen ist trotzdem ein für sich gedruckter Kanon.
3. Der Kanon ist von der Fachkonferenz der einzelnen Anstalt festzustellen im Sinne einer Richtschnur, an welche sich die Geschichtslehrer zu halten haben.

Vierte Sitzung.

Beratung über Gegenstand IV:

Die schriftlichen Prüfungsarbeiten und ihre Beurteilung nach Maßgabe der neuen Lehrpläne.

Zu diesem Gegenstande lagen die folgenden Leitsätze, betreffend Realgymnasium und Oberrealschule des Mitberichterstatters Direktors Dr. Lenk vor:

I. In der Prüfungsordnung ist angeordnet,

daß

1. Aufgaben zu schriftlicher Bearbeitung zu stellen sind
   a) am Realgymnasium
      in Deutsch, Mathematik, Französisch oder Englisch, Latein, Physik;
   b) an der Oberrealschule
      in Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch, Physik oder Chemie.
2. Für die Aufgaben sind Vorschläge an das Königliche Provinzial-Schulkollegium einzureichen: je 3 für Deutsch, Französisch, Englisch, Physik oder Chemie; 3 Gruppen von je 4 Aufgaben für Mathematik.
3. Die Aufgaben sollen in Art und Schwierigkeit die Klassenaufgaben der Prima in keiner Weise überschreiten, dürfen aber nicht einer der bereits bearbeiteten Aufgaben so nahe stehen, daß ihre Bearbeitung aufhört, den Wert einer selbständigen Leistung zu haben.

   Für die Übersetzung aus dem Latein in das Deutsche sollen von besonderen Schwierigkeiten freie Abschnitte gewählt werden aus Schriftstellern, die sich für die Lektüre der Prima eignen, in der Schule aber nicht gelesen sind.
4. Die Aufsätze und die mathematische Arbeit sollen vormittags geschrieben werden. Für die Aufsätze sind $5^1/_2$ Stunde, für die mathematische Arbeit 5 Stunden, für jede der übrigen Arbeiten 3 Stunden bestimmt.

   Die Arbeitszeit ist durchweg von dem Abschlusse der Niederschrift der Aufgaben, bezw. der zu übersetzenden Texte zu rechnen.
5. Die den Schülern für die Übersetzungsarbeiten zu gebenden Hülfen sind am Rande der vorgeschlagenen Texte zu vermerken. Für den fremdsprachlichen Aufsatz sind ein französisch-deutsches, bezw. englisch-deutsches Wörterbuch, für die mathematische und die phyikalische Arbeit Logarithmentafeln, für die chemische Arbeit chemische Tafeln erlaubt. Andere Hülfsmittel sind in das Arbeitszimmer nicht mitzubringen.

II. Art und Schwierigkeit der Aufgaben.

1. Die Aufgabe muß in der Form klar und bestimmt, möglichst kurz, in der Regel in Frageform gestellt sein.
2. Der nach der Aufgabe zu behandelnde Stoff muß dem Prüfling aus dem Gange des Unterrichts, oder infolge eigener Beobachtung, oder gesammelter Erfahrung hinreichend bekannt sein. Über etwas, was er nicht kennt, kann er nicht schreiben.
3. Daraus folgt, daß die Aufgaben aus allen Gebieten des Unterrichts entnommen werden können.

A. Für den deutschen Aufsatz werden sie sich vorzugsweise an den deutschen und den Geschichtsunterricht anlehnen als Inhaltsangaben, Berichte, Beurteilungen, Vergleiche. Dahin gehören Betrachtungen über den Inhalt, über Ort oder Zeit der Handlung eines Dichterwerkes, seine Fabel, Vorfabel, geschichtliche Entstehung, Exposition, Katastrophe, Aufbau desselben, seine Stellung in der Literatur, Einzelbilder, Charakteristik von Personen, Vergleich verschiedener Personen desselben Werkes, oder verschiedener Werke nach bestimmten Gesichtspunkten, Sentenzen, Monologe, Sprichwörter; Betrachtungen über Ursache, Beginn, Verlauf, Ende, Folgen eines Ereignisses, oder über geographische Verhältnisse u. a. Das Gebiet ist unerschöpflich. Die Aufgaben sind verschieden schwer. Der Lehrer wird also die Leistungsfähigkeit seiner Prüflinge genau kennen und wissen müssen, was er ihr zumuten darf. Der eine Schülerjahrgang steht an Fähigkeit über dem anderen. Auch der schwache und ungeschickte Schüler soll, wenn er in der Klasse gewissenhaft fleißig gewesen ist, vor eine Prüfung, aber nicht von vorherein vor einen Mißerfolg gestellt werden. Auch wird immer damit gerechnet werden müssen, daß reiferes, selbständiges Urteil umfassende Kenntnisse und Erfahrungen, guter Verstand und sicheres Gedächtnis — ich könnte auch noch tieferes Gefühl hinzufügen — nicht die Regel sind bei den Schülern der Prima. Daher muß immer wieder vor zu schweren Aufgaben gewarnt werden, die wissenschaftliche Tiefarbeit voraussetzen. Nicht die Themen sind die besten, die in der Formgebung als wissenschaftliche Probleme überraschen.

Dazu kommt für das weite Gebiet der Geschichte, daß in der Prima der realen Anstalten die deutsche Geschichte das Hauptpensum ist, die ältere und fremdländische neuere nur repetitorisch, bezw. insofern behandelt wird, als sie mit der deutschen in engerem Zusammenhange steht. Daher wird wesentlich die deutsche Geschichte das Gebiet sein, aus dem geschichtliche Aufgaben genommen werden, und auch nur solche werden zu wählen sein, die sich an Abschnitte oder Bilder anlehnen, welche den Schülern durch den Unterricht zu klarem, festen Besitz geworden sind.

B. Für den neusprachlichen Aufsatz steht außer der deutschen Geschichte vorzugsweise das Gebiet der französischen und englischen Geschichte und Literatur zur Verfügung. Bei ihm ist die Schwierigkeit der Aufgabe, abweichend vom deutschen Aufsatz, unter den Gesichtspunkt zu stellen, daß der Prüfling vor allem eine befriedigende Gewandtheit im schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache bekunden und eine genügende Sicherheit auf dem ganzen Gebiet der Grammatik dieser Sprache zeigen, sowie dartun soll, daß er eine richtige Vorstellung von der Eigenart des fremdsprachlichen Stiles gewonnen hat. Mit diesen nicht geringen Schwierigkeiten wird die Aufgabe zu rechnen haben. Der Stoff, den sie wählt, muß dem Schüler aus dem Unterrichte hinreichend bekannt sein, besonders aus dem französischen und englischen, aber auch aus dem deutschen, dem Geschichts- und Geographieunterrichte. Daß die Oberrealschulen bei ihrer größeren Stundenzahl für den neusprachlichen Unterricht und bei dem intensiveren und zum Teil längeren Betrieb desselben größere Forderungen an die Leistungsfähigkeit

ihrer Prüflinge werden stellen können als die Realgymnasien, ist anzunehmen, ebenso, daß sie auch das naturwissenschaftliche Gebiet für ihre Aufgabe zu benutzen in der Lage sein werden.

Die allgemeinen Forderungen, welche eine geordnete Gedankenfolge und klare, verständige Behandlung des Stoffes verlangen, gelten hier wie für den deutschen Aufsatz.

Die Aufgaben werden erzählende Darstellungen geschichtlicher Vorgänge, Inhaltsangaben, Berichte über Personen und Verhältnisse im Anschluß an die Literaturwerke, Beschreibungen des fremden Landes und Volkes und naturwissenschaftliche Gegenstände umfassen.

C. Übersetzung in die Fremdsprache (Französisch und Englisch):

1. Der vorzulegende Text soll den Schülern nicht bekannt sein.
2. Er soll sachliche Schwierigkeiten nicht enthalten, in gutem Deutsch abgefaßt sein und nur wenige Hülfen erforderlich machen.
3. Er ist nicht absichtlich mit Fehlersaat zu überschütten, soll aber an Schwierigkeit derart sein, daß der Prüfling einen genügenden Grad von Sicherheit in seinem grammatischen, orthographischen, stilistischen und lexikalischen Wissen und Können bei der Übersetzung zeigen kann.
4. Seine Länge soll etwa betragen zwei Spalten eines geknickten Foliobogens mit 28 Reihen und 4—5 Worten auf jeder.
5. Zur Übung und Kontrolle der unbedingt notwendigen grammatischen Sicherheit der Schüler, sowie zur Gewöhnung an genaue Denkarbeit beim Vergleich der Muttersprache mit der fremden bleiben Übersetzungsaufgaben eins der geeignetsten Mittel. Sie sind in den Lehrplänen als verbindlich vorgeschrieben und werden daher auch in der Reifeprüfung bis auf weiteres beizubehalten sein.

Dabei kann zugegeben werden, daß die Fähigkeit eine freie Arbeit zu schreiben das wünschenswerte Endziel der fremdsprachlichen Schulung unserer Schüler sein sollte; sie setzt indes einen solch intensiven und umfangreichen Betrieb der Sprechübungen voraus, daß es scheint, als ob zur Zeit noch nicht alle Anstalten bei den übrigen Aufgaben dieses Unterrichts die erforderliche Zeit zur Vorbereitung solcher Arbeiten finden und es für möglich halten, jene Fähigkeit bei ihren Schülern in dem erwünschten Grade allgemein zu erreichen. Die Aufgaben haben daher vorläufig den gegebenen Verhältnissen zu entsprechen.

D. Übersetzung aus dem Latein.

1. Die Aufgabe soll einen bisher nicht gelesenen Prosatext bieten.
2. Sie soll ohne besondere — also sachliche, grammatische, stilistische — Schwierigkeit sein, aber einen durch die Klassenstufe bestimmten Grad von Denktätigkeit des Prüflings, von Sicherheit in seinem Wissen und Können fordern
3. Ihr Ziel ist wort- und sinnentsprechende klare Wiedergabe des fremden Textes in gutem Deutsch.

E. Mathematik.

1. Die Aufgaben sind zu nehmen aus Planimetrie, Arithmetik, ebener Trigonometrie, Stereometrie, sphärischer Trigonometrie und analytischer Geometrie.
2. Auch hier gilt, daß die Aufgaben an Schwierigkeit nicht über die Klassenstufe der Prima hinausgehen dürfen, doch haben sie von dem Prüflinge zu fordern, daß er die Fähigkeit gewonnen habe, sich eine klare Vorstellung von

gegebenen mathematischen Verhältnissen zu machen und die bei der Lösung erforderliche Rechenarbeit mit Sicherheit und Genauigkeit zu erledigen.

3. Die Aufgaben sind so zu wählen, daß jede einzelne keine stundenlange Rechenarbeit erfordert, sonst reichen 5 Stunden Arbeitszeit dafür nicht aus.

F. Physik und Chemie.

1. Die Forderungen, welche für die mathematischen Aufgaben gelten, treffen auch für die physikalische und chemische zu.
2. Ein Vergleich der Arbeitszeit, welche für die mathematischen Aufgaben 5 Stunden) und für die physikalische, bezw. chemische Arbeit (3 Stunden) in der Prüfungsordnung vorgesehen ist, scheint darauf zu führen, daß die Lösung der letzteren Aufgaben als umfangreicher gedacht ist, als die jeder der drei mathematischen.

III. Beurteilung der schriftlichen Prüfungsarbeiten.

Bei der Beurteilung wird festzustellen sein, ob der Prüfling die Fähigkeit gewonnen hat, einen ihm im Laufe des Unterrichts bekannt gewordenen Stoff so zu bearbeiten, daß

1. die Arbeit der Ausdruck genügender Denktätigkeit des Prüflings und nicht dilettantischen Ratens ist, noch sich auf eine bloße Wiedergabe von gedächtnismäßigem Wissen beschränkt,
2. der Stoff, wenn auch nicht erschöpfend, doch in seinen wesentlichen Teilen und nach seinen verschiedenen Seiten dargestellt ist,
3. die in der Arbeit zum Ausdruck gebrachten Gedanken richtig gesammelt und zweckmäßig geordnet sind,
4. die Arbeit in grammatisch richtiger angemessener Sprache stilistisch klar und in logischem Zusammenhange ausgeführt ist und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgaben Sicherheit in der Rechenarbeit und Sorgfalt in der Beobachtung zu erkennen sind,
5. der Prüfling in den fremdsprachlichen Arbeiten die Fremdsprache mit genügender Sicherheit anzuwenden und sich vor wesentlichen grammatischen, orthographischen und stilistischen Fehlern zu hüten weiß. Zwischen stärkeren Fehlern und Flüchtigkeiten oder Versehen ist bei der Beurteilung zu unterscheiden; auch können zweifelhafte Dinge und ein Vorgreifen in der Bedeutung eines ferner liegenden Ausdrucks mit Nachsicht beurteilt werden. Das in Frankreich und England Gesetzmäßige in der Grammatik ist auch für uns sprachliches Gesetz,
6. bei den Übersetzungsaufgaben der Sinn des vorgelegten Textes richtig verstanden und durch den entsprechenden fremdsprachlichen, im Latein durch den muttersprachlichen Ausdruck wiedergegeben ist,
7. die Form der Arbeit in Schrift und sonstiger Gestaltung die den Forderungen entsprechende Sorgfalt zeigt, wie sie mit Rücksicht auf das Lebensalter und die Klassenstufe von dem Prüfling erwartet werden muß.
8. Am Schluß der Arbeit ist die Beurteilung, die zugleich einen Hinweis enthalten soll auf die Verschiedenheit oder die Gleichartigkeit der Prüfungsarbeit in ihrem Verhältnis zu den bisherigen Klassenleistungen, zusammenzufassen in eins der Prädikate: Sehr gut, Gut, Genügend, Nicht genügend.

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Prof. Dr. Lenssen.
Berichterstatter: Direktor Prof. Beelte.
Mitberichterstatter: Direktor Dr. Lenk.
Führer der Rednerliste: Direktor Prof. Dr. Ruhe.
Schriftführer: Direktor Prof. Dr. Eilker und Direktor Hogrebe.

Hannover, 5. Juni 1903, früh 9 Uhr.

Nach einigen einleitenden Worten des Vorsitzenden äußert sich Lenk über seinen Bericht. Er schlägt vor, denselben nicht den Beratungen zu Grunde zu legen. Es sei praktischer, durch Besprechungen über einzelne aus der Versammlung gestellte Anträge oder Wünsche die Ansichten der Konferenz festzustellen.

Zwei Unterrichtsgegenstände seien allen Schulgattungen gemeinsam: Deutsch und Mathematik. Diese könnten daher zusammen besprochen werden; die übrigen Fächer seien getrennt zu behandeln.

Der Vorsitzende konstatiert das Einverständnis der Versammlung mit diesem Vorschlage.

Es gelangt sodann die Frage zur Besprechung, ob man vielleicht den zweiten Gegenstand der heutigen Tagesordnung (Einschränkung der Zielforderungen in der Mathematik) zusammen mit dem vorliegenden behandeln wolle. Nach längerer Debatte erklärt sich die Versammlung für die getrennte Behandlung der beiden Gegenstände.

Von mehreren Seiten wird hervorgehoben, daß bei der Beurteilung der Arbeiten nicht bloß das Endziel in Betracht zu ziehen, sondern daß auch die Zielforderungen der einzelnen Klassen zu berücksichtigen seien, wenngleich die Abiturientenprüfung die Hauptsache bleibe. Dem wird von anderer Seite widersprochen. Die Versammlung beschließt auf Anfrage des Vorsitzenden, nur das Endziel ins Auge zu fassen, nicht auch die Zielforderungen der einzelnen Klassen.

Der Vorsitzende hebt hervor, daß die Beurteilung der Arbeiten nach Maßgabe der neuen Lehrpläne auszuführen sei. Demnach könne auch ein „nicht genügend“ im Deutschen kompensiert werden. Es frage sich also, ob man nicht jetzt die Anforderungen im Deutschen steigern, und wie das Deutsche durch andere Fächer kompensiert werden könne.

Wittneben ist der Ansicht, daß in den Thesen des Berichterstatters die Forderung „nach Maßgabe der neuen Lehrpläne“ nicht genügend zum Ausdruck gelangt sei. Er will mehr, als es in den Thesen des Berichterstatters geschehen sei, die Unterschiede in den Lehrplänen von 1892 und 1901 und die hieraus sich ergebenden Unterschiede in den Lehrzielen betont sehen.

Mücke meint, da Deutsch kompensiert werden könne, dürften die Themata für den Aufsatz schwieriger gewählt werden. Er wünscht eine Formulierung der Gesichtspunkte, nach welchen die Beurteilung der Aufsätze zu erfolgen habe. Er stellt — entsprechend der Feststellung im Ilfelder Lehrerkollegium — folgenden Antrag:

A. Die Beurteilung des Prüfungsaufsatzes braucht nicht mehr so ängstlich vor dem Prädikat „nicht genügend" zurückzuschrecken; denn nach der neuen Prüfungsordnung kann selbst das Gesamturteil „nicht genügend" im Deutschen durch das Gesamturteil „gut" im Lateinischen oder Griechischen, oder in der Mathematik ausgeglichen werden.

B. 1. der Prüfungsaufsatz ist als „genügend" zu bezeichnen, wenn er
   a) sich an das Thema hält und die wesentlichsten Gesichtspunkte behandelt,
   b) die Gedanken verständig ordnet
   c) und angemessen ausdrückt,
   d) von schweren Fehlern gegen Form und Satzlehre im ganzen frei ist.

2. Ein Mangel in einem dieser Punkte mit Ausnahme des ersten kann durch ganz besondere Vorzüge in mehreren anderen ausgeglichen werden.

3. Zur Erreichung des Prädikates „genügend" ist dagegen nicht erforderlich
   a) erschöpfende Bahandlung,
   b) stilistische Glätte.

4. Eine irrige Auffassung und Durchführung des Themas braucht nicht unter allen Umständen das Prädikat „nicht genügend" zur Folge zu haben.

Geheimrat Leimbach warnt vor einer zu großen Entfernung vom eigentlichen Thema; er weist darauf hin, daß nach der vorliegenden Fassung des Themas die Beurteilung „nach Maßgabe der neuen Lehrpläne" zu erfolgen habe. In der Prüfungsordnung stehe aber über die Beurteilung der Aufsätze (Arbeiten) nichts; es seien nur Zielforderungen angegeben. Er halte es daher für zweckmäßig das Thema in eine Frage umzuändern: „Wie sind . . . . zu beurteilen?" Dadurch werde die Behandlung einfacher. Es komme hauptsächlich auf die Wägung der Prüfungsarbeiten an.

Lücke fragt an, ob nur die Censur (Nummer) der Arbeiten allein in Frage komme.

Ferner sei nach seiner und seines Lehrerkollegiums Ansicht der 1. Leitsatz des Berichterstatters anfechtbar, was die Wahl der Themata anbetreffe

Die Prüfungsordnung enthalte eine Beschränkung; es seien keine Themata allgemeinen Charakters zulässig, die Themata sollen nach den neuen Lehrplänen aus dem deutschen Unterricht erwachsen, könnten für realistische Anstalten auch aus anderen Gebieten gewählt werden.

Schüssler wünscht die Frage beantwortet, wer die schriftlichen Arbeiten zu beurteilen habe: Fachlehrer, Kommission oder Königlicher Kommissar? Die Kommission nehme wohl nur Kenntnis von dem Urteile des Fachlehrers. Nimmt der Königliche Kommissar Änderungen des Urteils, zu denen er nach der Prüfungsordnung berechtigt ist, nur im Einverständnis mit dem Direktor und der Kommission vor?

Herrmann. Diese Frage sei für ihn nicht von Bedeutung. Man müsse, wie schon Geheimrat Leimbach hervorgehoben habe, beim Thema bleiben; vielleicht aber doch die Diskussion nicht zu ängstlich einschränken. Er möchte u. a. besprochen haben, ob sich nicht für das Gymnasium die Einführung einer französischen Arbeit empfehle, ob eine latein-deutsche Übersetzung vorzuziehen sei u. a. m.

Der Vorsitzende erklärt, die Ansicht des Geheimrats Leimbach sei auch die seine; da aber die Lenksche Arbeit (Mitbericht) auch die Besprechung anderer Themata gestatte, so mögen solche nicht ausgeschlossen sein. Auf Schüsslers Anfrage erwidere er: die Beurteilnng der Arbeit ist sicher Sache des Fachlehrers. Änderungen in der Censur werden durch den Königlichen Kommissar in der Regel nur in Übereinstimmung mit den anderen Instanzen vorgenommen.

Er warnt vor der Besprechung der Herrmannschen Vorschläge; noch mehr in die Prüfungsordnung hineinzubringen sei bedenklich. Man habe sich an die vorliegenden Bestimmungen der Prüfungsordnung zu halten.

Knoke stimmt letzterem bei. Der Zusatz „nach Maßgabe der n. L. P." schließt alles, was ihnen widerspricht aus, also auch die Anfrage Herrmanns.

Geheimrat Breiter. Über die Beurteilung des deutschen Prüfungsaufsatzes enthalte die gegenwärtig geltende Prüfungsordnung keinen Wink, wohl aber die Prüfungsordnung von 1882. Er meine, man solle die Vorschriften der Prüfungsordnung von 1882 daher auch jetzt noch bis auf weiteres der Beurteilung zu Grunde legen.

Der Vorsitzende macht darauf aufmerksam, daß die Versammlung damit in die Besprechung des Deutschen eingetreten sei. Er spricht sich für den Vorschlag Breiter aus.

Nebe empfiehlt Mückes Thesen als Grundlage der Beurteilung.

Der Vorsitzende bezeichnet es als einen Vorteil, wenn dem Kritik übenden Lehrer feste Richtlinien gegeben seien. Er fragt an, ob das Fehlen

eines Maßstabes für die Beurteilung des deutschen Aufsatzes als ein Übelstand empfunden werde. Die Mehrheit bejaht diese Frage.

Er lasse also darüber abstimmen, ob man einen Maßstab für die Beurteilung der deutschen Aufsätze festsetzen wolle. Die Mehrheit spricht sich dafür aus.

Dann sei abzustimmen, ob man die Mückeschen Thesen (B seines Antrags) zu Grunde legen wollte. (Mücke verliest dieselben nochmals). Die Prüfungsordnung von 1882 stimme mehrfach mit den Mückeschen Thesen überein, er schlage daher vor, den Antrag Breiter diesen Thesen als Zusatz anzufügen. Die Versammlung stimmt zu.

Eine einfache Abstimmung über die Mückeschen Thesen wird abgelehnt, da man mehrfach die Einengung der Beurteilung vermieden zu sehen wünscht.

Der erste Teil des Mückeschen Antrag (A. Verschärfung der Beurteilung) wird abgelehnt, weil er nur die Gymnasien berücksichtige und weil eine Aufforderung zu strenger Beurteilung gar nicht am Platze sei, da diese meistens schon geübt werde. Bei der Besprechung der Kompensierung für ein „nicht genügend" im Deutschen wird von verschiedenen Seiten von einer Spezifizierung der Kompensations-Möglichkeiten abgeraten.

Zimmermann: Dem Urteil über den Prüfungsaufsatz ist hinzuzufügen, wie sich dieses Urteil zu den Klassenleistungen verhält. Sein Lehrerkollegium sei zweifelhaft gewesen, ob hierunter nur das Verhältnis zu den schriftlichen Klassenleistungen allein, oder zu allen, also auch zu den mündlichen Leistungen zu verstehen sei. Nach seiner Ansicht sind nur die schriftlichen Leistungen zu berücksichtigen.

Der Vorsitzende hebt dem gegenüber hervor, daß in § 8. 1 und 8. 3 der Prüfungsordnung offenbar alle Klassenleistungen gemeint seien. Beträchtliche Abweichungen der Klassenleistungen von der Prüfungsarbeit könnten unbedenklich als Ausgleich hervorgehoben werden, auch detailliert gefaßt werden z. B. mündlich genügend, schriftlich gut, u. ä. Er sei früher ebenfalls derselben Ansicht gewesen, wie der Vorredner, jetzt aber nicht mehr. Man dürfe nicht allein die schriftlichen Arbeiten berücksichtigen. Das erleichtere zwar die Arbeit, erschwere aber die Gerechtigkeit der Beurteilung.

Nach einer längeren Besprechung, in welcher sich die Mehrzahl der Redner für die „Gesamtleistungen" ausspricht, bringt der Vorsitzende folgende beiden Fragen zur Abstimmung:

1. Sind im § 8. 1 der Prüfungsordnung alle Klassenleistungen gemeint?
2. Können gegebenen Falles schriftliche und mündliche Klassenleistungen getrennt werden?

Beide Fragen werden mit großer Mehrheit bejaht.

Zur Mathematik.

Nebe: Die Beurteilung der Arbeiten in der Mathematik sei an den einzelnen Anstalten sehr verschieden. Er ersucht die Fachlehrer sich darüber zu äußern, wie dieselbe zu handhaben sei.

Mücke schlägt vor: „Wenn von den gestellten 4 mathematischen Arbeiten 2 methodisch richtig gelöst sind, darf das Prädikat „genügend" nicht vorenthalten werden.

Geheimrat Breiter: Die These 5 des Berichterstatters lasse sich auf Realanstalten nicht anwenden; es fehle z. B. die sphärische Trigonometrie.

Er spricht sich gegen den Mückeschen Vorschlag aus. Die Beurteilung der Arbeiten sei Sache des Fachlehrers, der sehr freie Bewegung habe. Es sei denkbar und vorgekommen, daß auch wenn nur eine Aufgabe besonders gut gelöst sei, das Prädikat „genügend" Platz greife.

Geheimrat Leimbach meint, eine Aufgabe sei zu wenig. Der Mückesche Vorschlag entspreche seiner Praxis. Zwei Aufgaben genügen, wenn die Bearbeitung der beiden anderen außerdem einiges Verständnis zeige.

Buchholz schlägt vor in These 5 des Berichts hinter Planimetrie einzuschalten: „oder der analytischen Trigonometrie." Es sei ferner zu verlangen, daß die Aufgaben keine zu großen rechnerischen Schwierigkeiten böten.

Zimmermann unterstützt den Mückeschen Antrag. Bei ihm würde „genügend" erteilt, wenn zwei Aufgaben gelöst seien, falls die planimetrische unter denselben sei.

Herrmann hält die Zahl (4) der vorgeschriebenen Aufgaben für zu groß; er wünscht sie auf drei heruntergesetzt zu sehen.

Hermes hält es für weniger wichtig, ob drei oder vier Aufgaben gestellt werden. Es müßten die Aufgaben so gewählt werden, daß die Schüler sie bequem in der angesetzten Zeit lösen könnten. Die Beurteilung müsse man dem Fachlehrer überlassen. Es komme auf das Gewicht der Fehler an und darüber vermöge nur der Fachlehrer zu urteilen.

Der Vorsitzende erklärt, der Antrag Herrmann könne nicht diskutiert werden, da er der Prüfungsordnung widerspreche.

Der Antrag Buchholz wird angenommen.

Es gelangt sodann der Antrag Mücke zur Abstimmung.

Geheimrat Leimbach warnt vor zu großer Spezialisierung.

Knoke stimmt dem bei und zwar aus praktischen Gründen. Wenn die Schüler erführen, daß zwei Aufgaben genügten, würden sie sich auf einzelne Fächer besonders einüben.

Der Antrag Mücke wird abgelehnt.

Griechisch und Latein an Gymnasien.

Ruhe: Die Themata für die griechische Arbeit seien geschrieben einzureichen. Er fragt an, ob es nicht zulässig sei, um das erhebliche Schreibwerk zu vermindern, sich auf gedruckte Texte zu beziehen, oder gedruckte Textausschnitte einzusenden.

Heynacher schlägt vor, den Schülern bei der griechischen Arbeit den Gebrauch eines Wörterbuchs zu gestatten, da sonst den Schülern zu viele Vokabeln zugegeben werden müßten.

Wachsmuth ist derselben Ansicht, rät aber von einem Antrag aus praktischen Gründen ab.

v. Kleist: In der These 3 des Berichterstatters schließe der Ausdruck „aus Schriftstellern" doch wohl nicht die Dichterstellen aus. Dichterstellen als Vorlagen seien zwar nicht zu empfehlen, aber auch nicht ganz zu verbieten.

Den Ausdruck „grammatisch genau" dieser These findet er zu scharf und einseitig; auch Verstöße in bezug auf das Eindringen in den Geist und die Absicht des Autors fielen mit ins Gewicht. Er schlage daher vor, hinter grammatisch „und inhaltlich" einzuschalten.

Mit dem Heynacherschen Vorschlage könne er sich nicht einverstanden erklären. Die Benutzung des Lexikons führe zu leicht zur Zersplitterung der Gedanken und wirke verwirrend auf die Schüler.

Wittneben will auch kein Lexikon. Er stellt den Antrag: dadurch daß ein Wörterbuch nicht mehr gebraucht werden darf, wird den Abiturienten eine umfangreichere Kenntnis des attischen Wortschatzes zugemutet; daher muß die Erwerbung einer solchen von III an auf allen Stufen angebahnt werden.

Knoke hat mit dem Lexikon schlechte Erfahrungen gemacht; ohne dasselbe seien die Arbeiten bei ihm besser geworden.

Die Länge der Arbeiten sei sehr verschieden.

Er sei zwar nicht für eine Festsetzung derselben, bitte aber um Äußerung der Kollegen über die von ihnen gehandhabte Praxis. Er selbst habe Arbeiten bis zu 75 Druckzeilen gestellt.

Schüssler schlägt den Antrag Kleist betreffend vor, in der These 3 den Ausdruck „grammatisch" ganz zu streichen.

Prinzhorn: Nach der Prüfungsordnung sei es nicht vorgeschrieben, die Texte schriftlich einzureichen. Das Königliche Provinzial-Schulkollegium verlange aber geschriebene Texte. Er bittet um Abstellung dieses Verlangens. Er schildert sodann die Mißstände, welche das Diktieren des Textes mit sich führe und stellt den Antrag: „den Prüflingen dürfen die griechischen, bezw. lateinischen Texte in die Hand gegeben werden."

Bei der nunmehr erfolgenden Abstimmung wird der Antrag Heynacher

(Zulassung eines Lexikons) abgelehnt. Der Antrag Schüssler (grammatisch in These 3 zu streichen) wird angenommen. Damit ist zugleich der Antrag Kleist erledigt. Über den Antrag Wittneben wird nicht abgestimmt, da die in demselben enthaltene Forderung als selbstverständlich angesehen wird. Der Antrag Prinzhorn (gedruckte Texte) wird angenommen.

Dieck schlägt die Benutzung hektographierter Texte vor. Hierüber wird nicht weiter diskutiert.

Knoke bittet nochmals um Äußerungen über die Länge des Textes.

Der Vorsitzende ist der Ansicht, daß 40—60 geschriebene Halbzeilen = 30—40 Druckzeilen der Teubnerschen Ausgaben genügen.

Zu Latein an Realgymnasien

bemerkt Geheimrat Breiter: Was über Diktieren (Prinzhorn) und Länge der Arbeiten (Knoke) vorhin festgelegt ist, gilt wohl auch für Realgymnasien. Ein neuer Antrag, betreffend das Diktieren ist nicht erforderlich, da Prinzhorn den seinigen auf das Latein ausgedehnt hat. Über die Länge der Arbeiten mache man besser keine Bestimmungen. Betreffs der Beurteilung der Arbeiten empfehle es sich überall an den Weisungen und Forderungen der Prüfungsordnung von 1882 festzuhalten, bis Neues verordnet werde.

Schöber möchte befugt sein, aus den gedruckten Texten schwierige Stellen fortzulassen.

Demgegenüber meint der Vorsitzende, dann wähle man besser andere Texte.

Seebeck will das Exerzitium ganz ausfallen lassen; an seine Stelle solle an Gymnasien eine Übersetzung aus dem Lateinischen treten.

Der weitere Antrag des Geheimrats Breiter (Zurückgehen auf die Forderungen der Prüfungsordnung von 1882) wird angenommen.

Hebräisch.

Geheimrat Leimbach; Bei der hebräischen Arbeit muß natürlich dem Schüler das Buch vorgelegt werden. Hier kommt also der Prinzhornsche Antrag schon zur Anwendung.

Steiger fragt an, ob es genüge, wenn dem PSK. die zu übersetzenden Stellen aus den Autoren unter Beifügung der etwa zu gebenden Hülfen bezeichnet werden.

Der Vorsitzende bezweifelt dieses.

Mühlefeld: Die Prüfungsordnung verlangt eine französische oder eine englische Arbeit und zwar entweder einen Aufsatz oder ein Exerzitium. Wer soll hierüber entscheiden? Nach seiner Ansicht ergibt sich die Entscheidung aus dem Zusatze: „je nach den Lehrplänen der einzelnen Anstalten“ d. h. nach der größeren oder geringeren Pflege einer dieser beiden Sprachen.

Der Vorsitzende hebt hervor, daß also vier Möglichkeiten vorhanden sind.

Geheimrat Leimbach hält diese Frage für den schwierigsten Punkt der ganzen Prüfungsordnung. Die Praxis sei an den einzelnen Anstalten verschieden.

Der Wortlaut der Prüfungsordnung verpflichte offenbar zur Einreichung von 12 Vorschlägen. Er könne sich nicht der Ansicht Mühlefelds anschließen, daß die größere oder geringere Pflege einer Sprache darüber zu entscheiden habe. Keine Anstalt habe das Recht, eine der Sprachen mehr zu betonen, als vorgeschrieben sei. Nun gebe der Minister dem Provinzial-Schulkollegium das Recht, eine Einschränkung der Themata zu bewilligen. Somit stehe die Einschränkung dieser Behörde zu, er glaube nicht diese den einzelnen Anstalten überlassen zu dürfen.

Zusammenfassend und vermittelnd empfiehlt Breiter folgendes auszusprechen:

> Der Wunsch der Versammlung geht dahin, daß in Zukunft für alle Übersetzungen aus und in die fremde Sprache ein Vorschlag genügen und daß die Texte für die Übersetzungen von dem Direktor und dem Fachlehrer bestimmt werden mögen,
>
> daß je drei Vorschläge nur für die Aufsätze einzureichen seien,
>
> daß den Anstalten überlassen bleibe, zwischen Französisch und Englisch zu wechseln, und
>
> daß dieser Wunsch dem Herrn Minister durch das Provinzial-Schulkollegium unterbreitet werden möge.

Dieser Vorschlag wird einstimmig angenommen, ein Antrag (Buchholz) denselben auf die Mathematik auszudehnen, abgelehnt.

Über die physikalische Arbeit äußert Kalckhoff: Für die Realgymnasien werde die Bearbeitung einer Aufgabe aus der Physik verlangt. Diese Forderung sei unmöglich auf die Reformanstalten auszudehnen, da diese in I nur zwei Stunden Physik haben. Darin könne man eine eigene physikalische Arbeit nicht vorbereiten; sonst ginge dies auch auf dem Gymnasium, welches ebensoviel Stunden habe. Es liege die Gefahr vor, daß die sog. physikalische Arbeit entweder eine Art deutscher Aufsatz, oder die mathematische Begründung eines physikalischen Problems werde. Diese Arbeit müsse fortfallen.

Herr schließt sich diesem Antrag an.

Der Vorsitzende formuliert sodann den Kalckhoffschen Antrag dahin: „Es solle für die Reformanstalten mit Rücksicht auf die wenigen Stunden Physik in I die Forderung einer physikalischen Aufgabe ausgeschaltet werden."

Der Antrag wird angenommen und soll ebenfalls dem Herrn Minister als Wunsch unterbreitet werden.

Fünfte Sitzung.

Beratung über Gegenstand V:

Empfiehlt sich eine Einschränkung in den Zielforderungen im mathematischen Unterrichte?

Vorsitzender: Provinzialschulrat Professor Dr. Lenssen.
Berichterstatter: Direktor Professor Dr. Hermes.
Führer der Rednerliste: Direktor Dr. Lücke.
Schriftführer: Direktor Dr. Pansch und Direktor Professor Dr. Stegmann.

Hannover, 5. Juni 1903, früh 11 Uhr.

Nachdem der Berichterstatter seine in den Leitsätzen ausgesprochenen Forderungen mit Betonung der Unterscheidungen zwischen schriftlichen und mündlichen Leistungen kurz begründet hat, stellt Geheimrat Leimbach zunächst fest, daß der Vorschlag dieses Themas von gymnasialer Seite ausgegangen und in dem Sinne zu behandeln sei, daß erwogen werde, ob vielleicht auf Gymnasien die Anforderungen etwas herabgesetzt werden könnten, ohne die allgemeine Bildung zu schädigen.

Buchholz macht dazu nachdrücklich geltend, daß sich auf diesen Anstalten im allgemeinen eine Einschränkung der Zielforderungen in der Mathematik nicht empfehle; wenn Kombinations- und Wahrscheinlichkeitslehre (wie auch Schüssler wünscht) ausgeschieden würden, so ließe sich das durch die Lehrpläne geforderte Ziel bei vorsichtiger Auswahl und Beschränkung des Stoffes gut erreichen.

Kalckhoff fordert vom Standpunkte des Reform-Realgymnasiums Auslassung besonders der Lehre von den harmonischen Punkten und Strahlen; Zimmermann und Mühlefeld machen den Vorschlag, in den oberen Klassen dem mathematischen Unterrichte eine Zeichenstunde zuzulegen.

Knoke beantragt: In Rücksicht auf die Tragweite und den Umfang des vorliegenden Gegenstandes wolle die Versammlung beschließen, denselben von der heutigen Tagesordnung abzusetzen und zur Behandlung in einer künftigen Versammlung zu empfehlen; die wertvollen Anregungen der Leitsätze aber vorläufig mit Dank zur Kenntnis zu nehmen. Bei der vorgerückten Zeit beschließt die Versammlung diesem Antrage entsprechend.

Sechste Sitzung.

Beratung über Gegenstand VI:

Die Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht.

Vorsitzender: Regierungsrat Dr. Hoeres.
Berichterstatter: Direktor Professor Dr. Mühlefeld.
Führer der Rednerliste: Direktor Professor Fastenrath.
Schriftführer: Direktor Dr. Dewitz und Direktor Dr. Niemöller.

Hannover, den 5. Juni, früh 12 Uhr 25 Minuten.

Der Vorsitzende empfiehlt, das sehr umfangreiche Thema ohne Einleitung und allgemeine Besprechung zu behandeln und gleich mit der Erörterung des ersten Leitsatzes zu beginnen.

Geheimrat Leimbach hält denselben für eine vorzügliche Definition des Wesens der Sprechübungen. Auf seinen Antrag wird Satz 1 einstimmig angenommen. Bei Besprechung von Satz 2 wünscht Geheimrat Leimbach Streichung der unter a—g angegebenen Gründe.

Roesener weist auf den Gerschmannschen Aufsatz in der Monatschrift für höhere Schulen hin, in dem nicht Sprachfertigkeit, sondern Verständnis der Schriftsteller als erstrebenswertes Ziel empfohlen werde. Dieser Artikel sei ihm und vielen anderen aus der Seele gesprochen und die Konferenz in Northeim habe folgende Sätze aufgestellt:

1. Es ist unmöglich, auf der Schule Sprechfertigkeit zu erzielen, da Zeit und geeignete Lehrer fehlen.
2. Redefertigkeit ist nicht Ziel des Unterrichts in den modernen Sprachen, da im Leben von den meisten Schülern anderes verlangt wird.
3. Nur sogenannte gebundene Sprechübungen sind anzustellen.

Der Vorsitzende erklärt, es handle sich bei Satz 2 nicht um Sprechfertigkeit, sondern um den Wert der Sprechübungen.

Der Berichterstatter glaubt, daß zweierlei verwechselt werde: Sprechübungen als Unterrichtsmittel und Sprechfertigkeit als Unterrichtsziel. Erstere stehen ihm sehr hoch, letztere — trotz allem, was man über ihren praktischen Nutzen gesagt und geschrieben — durchaus nicht.

Lenk erklärt, bezüglich der Sprechfertigkeit sei natürlich an den Gymnasien das Ziel niedriger zu stecken, als an den Realgymnasien oder gar Oberrealschulen.

Mühlefeld stellt den Antrag, dem Satze 2 folgende Form zu geben: „Die neusprachlichen Sprechübungen sind ein wertvolles Unterrichtsmittel." In dieser neuen Fassung wird hierauf Satz 2 angenommen.

Bei Besprechung von Satz 3 meint Lenk, es sei schwierig, die Behandlung der Vorkommnisse des täglichen Lebens mit dem sonstigen Unterricht zu verknüpfen. Das sei zwanglos nur gelegentlich bei der Lektüre, oder wenn sich sonst eine äußere Veranlassung biete, zu ermöglichen.

Der Vorsitzende weist darauf hin, daß die Lehrpläne die betreffende Forderung aber geradezu stellen.

Steiger meint, das Stoffgebiet sei schon reichhaltig genug, deshalb solle Absatz e fortfallen. Die dort erwähnten Gegenstände würden überdies zweckmäßiger in der Muttersprache behandelt.

Roesener stellt folgenden Antrag. Die sogenannten freien Sprechübungen sind wegen ihres geringen Bildungswertes aus den Schulen zu entfernen.

Mücke schlägt eine Sonderbesprechung für die verschiedenen Anstaltsarten vor, was vom Vorsitzenden als jetzt schlecht angängig bezeichnet wird.

Roesener beschränkt seinen Antrag auf gymnasiale Anstalten.

Steiger erklärt sich für den Antrag Roesener, wenn „schon aus Mangel an hierzu verfügbarer Zeit" eingeführt wird.

Mühlefeld weist nach, daß Satz 3b Abs. 2 im wesentlichen das von Roesener Beantragte enthält.

von Kleist wünscht die sogenannten freien Sprechübungen auch als Unterrichtsmittel ausgeschieden zu sehen.

Der Roesenersche Antrag und der Zusatzantrag Steigers werden abgelehnt, ebenso der inzwischen eingebrachte Antrag Lenks: Die Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens sind aus dem Unterricht der oberen Klassen zu streichen und in den mittleren und unteren Klassen an Unterrichtsstoffe anzulehnen.

Satz 3, a–d wird hierauf angenommen, e (auf Steigers Antrag) abgelehnt.

Hierauf wird Satz 4 ohne Debatte angenommen.

Bei Besprechung von Satz 5 wird von Ruhe das Chorsprechen in den Klassen IV–IIb als gutes Mittel, auch schüchterne Naturen zum Sprechen heranzuziehen erwähnt.

Nachdem Mühlefeld erklärt hat, daß dieser Punkt zu Satz 4 gehöre, wird Satz 5 mit großer Majorität angenommen.

Zu Satz 6 bemerkt Ahrens das Ziel der Oberrealschule sei ja bezüg-

lich der Sprechfertigkeit zweifellos weiter zu stecken, als das der Realgymnasien und Gymnasien, man dürfe indessen auch an den erstgenannten Anstalten keine zu hohen Anforderungen stellen, für das Französische schon deshalb nicht, weil es in den Realanstalten an Stelle des Lateinischen grammatische Schulung geben solle, wofür sehr viel Zeit verbraucht werde.

Satz 6 wird hierauf angenommen.

Ein Antrag von Prinzhorn: „Die Versammlung spricht den Wunsch aus, daß die Bestimmung auf Seite 36 der Lehrpläne, nach der in jeder Stunde Sprechübungen vorgenommen werden sollen, aufgehoben wird" findet die Zustimmung der Versammlung.

Angenommene Sätze.

I.

(Wesen der Sprechübungen.)

Sprechübungen im engeren Sinne sind Verarbeitungen von Sprachstoff in lebendiger Wechselrede, in der Regel durch Fragen oder Aufforderungen des Lehrers und Antworten der Schüler.

II.

(Wert der Sprechübungen.)

Die neusprachlichen Sprechübungen sind ein wertvolles Unterrichtsmittel.

III.

(Stoffe der Sprechübungen.)

Als Stoffe zu Sprechübungen in der Schule kommen in Betracht:

a) Die nähere und weitere Umgebung des Schülers (Körper, Kleidung, Schulzimmer, Schulhaus, Stadt usw.). Diese Stoffe empfehlen sich für den ersten Anfang; sie gestatten früh ein lebhaftes Fragespiel und helfen des Schülers erste Scheu überwinden; sie dienen zur Einprägung des notwendigsten konkreten Vokabelschatzes, erschöpfen sich aber bald und werden bei weiterem Betrieb leicht trivial oder verirren sich in das Entlegene.

b) Die Vorkommnisse des täglichen Lebens, insbesondere des Schullebens (Zeit, Wetter, Mahlzeiten, Reisen, Unterricht usw.). Diese Stoffe eignen sich zur Einübung der üblichsten verbalen und abstrakten Ausdrücke. Nicht geeignete Stoffe sind Disziplinarsachen, sowie Gegenstände des religiösen und patriotischen Empfindens. Wenig geeignet sind die stereotypen Formeln der eigentlichen Umgangssprache, da sie unter den Bedingungen des Schullebens vorwiegend nur eine gedächtnismäßige Verwendung gestatten.

Der von den Lehrplänen an allen Anstalten nach einem für alle Klassen aufzustellenden Plane verlangte Betrieb dieser Übungen läßt sich nur in be-

scheidenen Grenzen durchführen; auf der mittleren Stufe, für welche sie wohlgeeignet sind, fehlt an den Gymnasien und Realgymnasien die nötige Zeit; auf der Oberstufe haben sie hinter die anderen Stoffe zurückzutreten.

c) Die Stoffe der Klassenlektüre (Beschreibungen, Erzählungen, Abhandlungen, Reden, Dramen, Gedichte usw.). Diese Stoffe sind im allgemeinen die wertvollsten zu Sprechübungen, da diese Übungen sich im innigsten mit allen übrigen Unterrichtsaufgaben verbinden und ebenso der Durchbildung des Inhalts als der Spracherlernung zu gute kommen. Wenig geeignet für diesen Zweck sind die zu hoch liegenden (philosophische Abhandlungen, Gedankenlyrik) und die in entlegene Gebiete führenden Stoffe.

d) Die Realien. Wohl geeignete Stoffe zu Sprechübungen für die Oberstufe sind diejenigen, welche sich an die unmittelbaren inhaltlichen Lernstoffe des neusprachlichen Unterrichts anschließen: Geographie und Geschichte, Volkskunde und Literaturkunde.

IV.

(Form der Sprechübungen.)

Die Form der Sprechübungen ist so zu gestalten, daß sie den Schüler stufenweise zu immer freierer Beherrschung des Sprachstoffs führen. Die Fragen und Aufforderungen dürfen deshalb nur im Anfang so gehalten sein, daß der Schüler den Ausdruck für seine Antworten dem Text der Vorlage oder auch den Worten des Lehrers entnehmen kann; in keinem Falle dürfen sie in ein Aufsagen von Vokabeln, stereotypen Formeln oder vorher verfaßten Texten ausarten. Die Nötigung zur freieren Gestaltung der Antwort wird dadurch erzielt, daß der Lehrer seine Fragen fortschreitend an größere Abschnitte anschließt und dabei die Ordnung und Gruppierung der Einzeltatsachen verändert, indem er sie neuen allgemeinen Gesichtspunkten unterordnet.

V.

(Hilfsmittel.)

Beim Ausgehen von mündlicher Darbietung, sei es mit oder ohne Anschluß an sachliche Hilfsmittel (Gegenstände, Bilder, Karten) ist stets durch Benutzung eines gedruckten Hilfsmittels, notfalls durch Anschreiben an die Wandtafel dafür zu sorgen, daß dem Schüler das Schriftbild der gebrauchten Ausdrücke nicht unbekannt bleibt. Vokabularien bieten den Vorteil, daß sie Angabe des Geschlechts der Hauptwörter, der Konstruktionen der Verba usw. gestatten. Fortlaufende Texte können Ausgangspunkt und Ziel der Sprechübung sein. Gedruckte Fragen sind sowohl zum Zweck der häuslichen Vorbereitung als zur Wiederholung und anderen Zwecken wohl zu verwenden. Der Gebrauch gedruckter Fragen mit gegenüberstehender Antwort ist im allgemeinen zu verwerfen.

VI.

(Das erreichbare Ziel.)

Da es keine allgemeine Sprechfertigkeit gibt, welche, wenn einmal erworben, alle möglichen Gegenstände zu behandeln erlaubte, sondern zu jedem Stoff ein bestimmter Wortschatz gehört, kann auf allen Stufen des neusprachlichen Schulunterrichts nur angestrebt werden, daß der Schüler in bezug auf solche Stoffe, welche ihm inhaltlich bekannt sind und zu deren Besprechung ihm der vorangegangene Unterricht die sprachlichen Ausdrucksmittel geliefert hat, die Fragen des Lehrers zu verstehen und die verlangten Darlegungen mit Korrektheit und einiger Gewandtheit zu geben vermag.

Schlufswort.

Nach Erledigung der gesamten Tagesordnung erhebt sich der Provinzialschulrat, Geheime Regierungsrat Breiter, um der Versammlung den herzlichen Dank seiner Behörde auszusprechen. Dieser Dank gebühre zunächst den Teilnehmern, sowohl für ihr Erscheinen, als für ihre eifrige Beteiligung an den Beratungen, insbesondere den Herren Bericht- und Mitberichterstattern für ihre mühevolle Arbeit, er gebühre aber auch den Lehrerkollegien, welche in ihren Vorberatungen das Material für die Berichterstattung geschaffen hätten. Er knüpft an diesen Dank den Ausdruck der Hoffnung, daß aus der hier gestreuten Saat eine reiche Frucht des Segens für Unterricht und Erziehung erwachsen möge, und endet mit den Worten:

Die neunte Hannoversche Direktoren-Versammlung ist geschlossen!

Es lebe die zehnte!

Darauf erhebt sich der unter den Anwesenden dienstälteste Direktor Professor Dr. Wachsmuth zu folgendem Schlußworte:

Bevor wir beim Schlusse unserer Verhandlungen auseinandergehen, gestatten Sie mir gütigst, meine Herren Kollegen, dem Königlichen Provinzial-Schulkollegium, seinem Direktor Herrn Oberregierungsrat Lüdcke, und seinen Mitgliedern unseren herzlichsten Dank für die große Mühe und Sorgfalt auszusprechen, die es denselben von Anfang bis zu Ende gewidmet hat.

Seit unserer letzten Direktorenkonferenz, meine Herren, ist in der Zusammensetzung unseres Beratungskörpers gar manche Änderung eingetreten. Daß darin bis zu den nächsten Verhandlungen auch wieder sich manches ändert, ist nach dem gewöhnlichen Laufe menschlicher Dinge wohl möglich. Aber einem Wunsche darf Ausdruck gegeben werden: daß die Umsicht, Energie und Güte, mit der die vorgesetzte Königliche Behörde unsere Verhandlungen vorbereitet und durchgeführt hat, auch bei künftigen Verhandlungen dieselben bleiben. Diese Eigenschaften des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums: Vivant floreant crescant!

Druck von G. Bernstein in Berlin.

Biese, Prof. Dr. Alfred, Direktor des Königl. Gymnasiums in Neuwied, **Pädagogik und Poesie.** Vermischte Aufsätze. gr. 8. (VIII u. 320 S.) 1900. geh. 6 *M*, eleg. geb. 7,50 *M*

Cauer, Prof. Dr. Paul, Direktor des Städt. Gymnasiums und Realgymnasiums zu Düsseldorf, **Palaestra vitae.** Eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichtes. gr. 8. (VIII u. 156 S.) 1902. geb. 3,40 *M*

Inhalt: Einleitung: Die Lebenskraft des Altertums. — I. Exakte Wissenschaft. — II. Zur Himmelskunde. — III. Geographisches. — IV. Wirtschaftsleben. — V. Staat und Politik. — VI. Geschichte. — VII. Die Geschichtschreiber. — VIII. Kunst. — IX. Lebensfragen. — Schluss: Ideal und Verwirklichung. — Anmerkungen. — Register.

— **Die Kunst des Übersetzens.** Ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht. Dritte, vielfach verbesserte und vermehrte Auflage. Mit einem Exkurs über das Präparieren. gr. 8. (XI u. 166 S.) 1903. geb. 3,60 *M*

— **Grammatica militans.** Erfahrungen und Wünsche im Gebiete des lateinischen und griechischen Unterrichts. Zweite Auflage im Druck.

Evers M., Direktor des Städt. Gymnasiums in Barmen, **Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte.** Die höhere Schule und das gebildete Haus gegenüber den Jugendgefahren der Gegenwart. Eine Pädagogik des Kampfes. Fachgenossen, Eltern und Erziehern, Jugend- und Schulfreunden vorgelegt. gr. 8. (XI u. 240 S.) 1898. eleg. geb. 5,60 *M*

Goldscheider, Dr. Paul, Direktor des Städt. Gymnasiums in Mülheim a. Rh., **Die Grundzüge der neuen Lehrpläne.** Für den Kreis der allgemeinen Bildung dargestellt. (Programmabhandlung.) 4. (54 S.) 1902. geh. 2 *M*

Kern, Hermann, Grundriß der Pädagogik. Fünfte Auflage. Herausgegeben von Otto Willmann. gr. 8. (XII u. 328 S.) 1893. geh. 6 *M*

Lehmann, Dr. Rudolf, Professor am Luisenstädt. Gymnasium und Privatdocent an der Universität Berlin, **Erziehung und Erzieher.** gr. 8. (VIII u. 344 S.) 1900. eleg geb. 7 *M*

Münch, Dr. Wilhelm, Geh. Regierungsrat und Professor an der Universität Berlin, **Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen.** Zweite vermehrte Auflage. gr. 8. (IV u. 351 S.) 1896. geh. 6 *M*, geb. 7,80 *M*

Inhalt: 1. Erziehung zur Vaterlandsliebe. — 2. Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Bedürfnis des deutschen Unterrichts. — 3. Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule. — 4. Vom deutschen Unterricht an Realgymnasien. — 5. Die Pflege des mündlichen deutschen Ausdrucks an unseren höheren Schulen. — 6. Zur Würdigung der Deklamation. — 7. Zur Kunst des Übersetzens aus dem Französischen. — 8. Englische Synonymik als Unterrichtsgegenstand. — 9. Shakespeares Macbeth im Unterricht der Prima. — 10. Sprachgefühl und Sprachunterricht. — 11. Das Verhältnis der alten und der neueren Sprachen im Unterricht. — 12. Einige Fragen des evangelischen Religionsunterrichts.

— **Über Menschenart und Jugendbildung.** Neue Folge vermischter Aufsätze. gr. 8. (IV u. 384 S.) 1900. geh. 6 *M*, geb. 7,80 *M*

Inhalt: 1. Volk und Jugend. — 2. Der Einzelne und die Gemeinschaft. — 3. Sprache und Ethik. — 4. Ästhetische und ethische Bildung in der Gegenwart. — 5. Poesie und Erziehung. — 6. Schule und soziale Gesinnung. — 7. Die akademischen Studien und das pädagogische Interesse. — 8. Die Antinomieen der Pädagogik. — 9. Die Bedeutung des Vorbildes in der Schulerziehung. — 10. Einige Gedanken über die Zukunft unseres höheren Schulwesens. — 11. Die neueren Sprachen im Lehrplan der preußischen Gymnasien. — 12. Lehren und Lernen in ihrer Wechselwirkung. — 13. Zur Charakteristik der englischen Sprache. — 14. Gedanken über Sprachschönheit. — 15 Psychologie der Mode. — 16. Über die Langeweile.

— **Neue pädagogische Beiträge.** gr. 8. (160 S.) 1892. geh. 3 *M*

Inhalt: 1. An der Schwelle des Lehramts. (Seminarvorträge.) — 2. Soll und Haben der höheren Schulen. — 3. Nachlese.

— **Anmerkungen zum Text des Lebens.** Zugleich zweite (verdoppelte) Auflage der „Tagebuchblätter" des Verfassers. gr. 8. (XII u. 200 S.) 1896. geb. 4,60 *M*

Druck von G. BERNSTEIN in Berlin.

[illegible]

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

VIERUNDSECHZIGSTER BAND.

NEUNTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ SACHSEN.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1903.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS
R 1908 L

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

VIERUNDSECHZIGSTER BAND.

NEUNTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ SACHSEN.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1903.

VERHANDLUNGEN

DER

IX. DIREKTOREN-VERSAMMLUNG

IN DER PROVINZ

SACHSEN.

1903.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1903.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS
R 1908 L

Inhalt.

Seite

Inhalt V
Vorwort VII
I. Über die Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen
a) durch propädeutischen Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und Psychologie,
b) durch Erörterung geeigneter Stoffe in der Schriftstellerlektüre und im übrigen Unterricht.
Bericht des Rektors Prof. Dr. Muff 1
Mitbericht des Rektors Dr. Rausch 117
II. Wie führt der Unterricht die Schüler der höheren Lehranstalten am leichtesten und sichersten zu einer angemessenen Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der französischen und englischen Sprache.
Bericht des Direktors Dr. Perle 168
Mitbericht des Direktors Prof. Dr. Dannehl 216
III. Bedeutung und Stellung der freien Vorträge im deutschen Unterricht der oberen Klassen und die Gestaltung dieses Unterrichtszweiges.
Leitsätze des Direktors Prof. Dr. von Hagen 257
IV. Wie haben sich die höheren Schulen zur Fremdwörterfrage zu stellen?
Leitsatz des Direktors Dr. Roehl 259
V. Welche Erfahrungen sind mit dem Betrieb des Mittelhochdeutschen in OII gemacht worden, und wie empfiehlt es sich, diesen Unterrichtszweig zu gestalten?
Leitsätze des Direktors Dr. Schmidt 259
Protokoll über die Eröffnungssitzung. Mitteilung über die Veränderungen . . . 261
Protokoll über die Besprechung des ersten Gegenstandes 263
Protokoll über die Besprechung des zweiten Gegenstandes 273
Protokoll über die Besprechung des dritten Gegenstandes 285
Protokoll über die Besprechung des vierten Gegenstandes 290
Protokoll über die Besprechung des fünften Gegenstandes 293

Vorwort.

Die 9. Versammlung der Direktoren der Provinz Sachsen wurde unter Teilnahme der Direktoren des Herzogtums Sachsen-Altenburg, des Herzogtums Anhalt, des Fürstentums Schwarzburg-Rudolstadt und der Fürstentümer Reuß ältere und jüngere Linie am 3., 4. und 5. Juni 1903 unter der Leitung des Ober- und Geheimen Regierungs-Rats Trosien im Saale der Ressourcegesellschaft zu Erfurt abgehalten, nachdem am Abend des 2. Juni eine Begrüßung der Teilnehmer und eine Vorbesprechung über die Geschäftsverteilung stattgefunden hatte.

Der Oberpräsident der Provinz Sachsen, Herr Staatsminister Dr. von Bötticher, wohnte am dritten Tage den Verhandlungen bei. Der Herr Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten hatte den vortragenden Rat, Herrn Geheimen Oberregierungsrat Gruhl zu der Versammlung entsandt.

Von seiten des Provinzial-Schulkollegiums nahmen außer dem Vorsitzenden der Provinzial-Schulrat Professor Dr. Beyer und der technische Mitarbeiter beim Provinzial-Schulkollegium, Professor Kummerow an der Versammlung teil. Auf Wunsch der Herzoglich Anhaltischen Regierung wohnte der Geheime Schulrat Dr. Krüger aus Dessau den Verhandlungen bei.

Von seiten der höheren Lehranstalten beteiligten sich an den Verhandlungen:

1. Prof. Dr. Albracht, Direktor des Domgymnasiums in Naumburg.
2. Prof. Anz, Direktor des Gymnasiums in Nordhausen.
3. Dr. Arndt, Direktor des Realgymnasiums in Halberstadt.
4. Prof. Dr. Biereye, Rektor der Klosterschule in Roßleben.
5. Dr. Brüll, Direktor des Gymnasiums in Heiligenstadt.
6. Prof. Dr. Dannehl, Direktor des Gymnasiums in Sangerhausen.
7. Dr. Diebow, Direktor der Realschule in Oschersleben.
8. Dr. Dobbertin, Direktor des Realprogymnasiums in Langensalza.
9. Drenckhahn, Direktor des Gymnasiums in Mühlhausen.

10. Fischer, Direktor der Realschule und des Realg. in Entw. in Naumburg.
11. Francke, Direktor der Realschule in Gardelegen.
12. Dr. Franke, Direktor der Realschule in Bitterfeld.
13. Dr. Friedersdorff, Direktor des Stadtgymnasiums in Halle.
14. Geh. Reg.-Rat Dr. Fries, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle.
15. Guhrauer, Direktor des Gymnasiums in Wittenberg.
16. Prof. Dr. von Hagen, Direktor des Gymnasiums in Neuhaldensleben.
17. Dr. Halfmann, Direktor der Realschule in Eisleben.
18. Dr. Holzweißig, Direktor des Domgymnasiums in Magdeburg.
19. Dr. Hummel, Direktor der Realschule in Magdeburg.
20. Prof. Dr. Isensee, Direktor der Guerickeschule in Magdeburg.
21. Prof. Jahn, Direktor der Realschule in Mühlhausen.
22. Dr. Jordan, Direktor des Gymnasiums in Wernigerode.
23. Kanzow, Direktor des Gymnasiums in Zeitz.
24. Klug, Direktor der Realschule in Schönebeck.
25. Prof. Dr. Knaut, Direktor des König Wilhelms-Gymnasiums in Magdeburg.
26. Dr. Legerlotz, Direktor des Gymnasiums in Salzwedel.
27. Dr. Lorenz, Direktor der Realschule in Quedlinburg.
28. Prof. Dr. Mischer, Direktor der Realschule in Seehausen.
29. Müller, Direktor des Progymnasiums in Genthin.
30. Prof. Dr. Muff, Rektor der Landesschule Pforta.
31. Prof. Dr. Nath, Direktor des Realgymnasiums in Nordhausen.
32. Dr. Perle, Direktor der Oberrealschule in Halberstadt.
33. Dr. Rassow, Direktor des Gymnasiums in Burg.
34. Dr. Rausch, Rektor der lateinischen Hauptschule in Halle.
35. Dr. Redlich, Direktor des Realprogymnasiums in Eilenburg.
36. Prof. Dr. Ritter, Direktor des Gymnasiums in Quedlinburg.
37. Dr. Roehl, Direktor des Domgymnasiums in Halberstadt.
38. Prof. Dr. Rosalsky, Direktor der Oberrealschule in Weißenfels.
39. Prof. Dr. Schirmer, Direktor des Realgymnasiums in Magdeburg.
40. Dr. Schmidt, Direktor des Gymnasiums in Schleusingen.
41. Dr. Schmidt, Direktor des Gymnasiums in Torgau.
42. Dr. Schotten, Direktor der Oberrealschule in Halle.
43. Spreer, Direktor des Domgymnasiums in Merseburg.
44. Dr. Steinmeyer, Direktor des Gymnasiums in Aschersleben.
45. Prof. Dr. Strien, Direktor der Oberrealschule a. d. Franckeschen Stiftungen in Halle.
46. Dr. Thiele, Direktor des Gymnasiums in Erfurt.
47. Propst Prof. Dr. Urban, Direktor des Pädagogiums zum Kloster Unser Lieben Frauen in Magdeburg.
48. Dr. Venediger, Direktor der Realschule in Erfurt.

49. Dr. Voelker, Leiter der Realschule in Entw. in Suhl.
50. Dr. Wahle, Direktor der Realschule in Delitzsch.
51. Prof. Weicker, Direktor des Gymnasiums in Eisleben.
52. Prof. Dr. Zange, Direktor des Realgymnasiums in Erfurt.
53. Dr. Zehme, Direktor des Gymnasiums in Stendal.

Ferner die auswärtigen Mitglieder:

54. Prof. Dr. Ballin, Direktor des Gymnasiums in Dessau.
55. Prof. Dr. Hachtmann, Direktor des Gymnasiums in Bernburg.
56. Dr. Hellwig, Direktor der Realschule in Cöthen.
57. Prof. Dr. Hutt, Direktor des Realgymnasiums in Bernburg.
58. Prof. Kluge, i. V. des Direktors des Gymnasiums in Zerbst.
59. Prof. Nouvel, i. V. des Direktors vom Gymnasium in Cöthen.
60. Prof. Dr. Pieper, Direktor des Realgymnasiums in Dessau.
61. Prof. Dr. Geyer, Direktor des Gymnasiums Eisenberg S.-A.
62. Oberl. Dr. Petri, Leiter der Realschule in Schmölln.
63. Schulrat Prof. Dr. Procksch, Direktor des Gymnasiums in Altenburg.
64. Prof. Dr. Schneider, Direktor des Realgymnasiums in Altenburg.
65. Oberschulrat Dr. Kießler, Direktor des Realgymnasiums in Gera.
66. Hofrat Meier, Direktor des Gymnasiums in Schleiz.
67. Prof. Dr. Schneider, i. V. des Direktors des Gymnasiums in Gera.
68. Prof. Dr. Zippel, Direktor des Gymnasiums in Greiz.
69. Prof. Dr. von Nagy, Direktor des Gymnasiums in Rudolstadt.

I.

Über die Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen

a) durch propädeutischen Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und Psychologie,

b) durch Erörterung geeigneter Stoffe in der Schriftstellerlektüre und im übrigen Unterricht.

Berichterstatter: Prof. Dr. Muff, Rektor der Königl. Landesschule Pforta.
Mitberichterstatter: Dr. Rausch, Rektor der Lateinischen Hauptschule in Halle a. S.

Bericht.

Über das vorliegende Thema sind 15 mehr oder weniger ausführliche Gutachten eingegangen und zwar von den Gymnasien in Bernburg, Eisenberg, Erfurt, Gera, Halle (St. G.), Magdeburg (Kl.), Naumburg, Rudolstadt, Schleusingen, Wittenberg, Zeitz und Zerbst, dem Realgymnasium in Magdeburg, dem Realprogymnasium in Langensalza und von der Oberrealschule in Halberstadt.

Von diesen Anstalten hat eine sich darauf beschränkt, Thesen zu stellen; die meisten haben Berichte und Konferenzprotokolle eingeschickt; fünf aber und zwar die zu Bernburg, Erfurt, Gera, Naumburg und Zeitz haben Hauptberichte, Nebenberichte und Konferenzverhandlungen geliefert. Dabei sind die Arbeiten ihrem Umfange nach sehr verschieden; sie beginnen mit 14 Seiten und steigen bis 112 Seiten; über ihren Wert habe ich mich nicht zu äußern, das aber darf ich doch sagen, daß kein Kollegium und kein Berichterstatter die Sache leicht genommen hat, sondern daß sie alle, ob sie nun für oder gegen die Sache waren, großen Eifer bei ihrer Erörterung gezeigt haben.

Was die einzelnen Lehrer oder die Kollegien in den Konferenzen geschrieben und gesagt haben, soll nicht vergeblich geschrieben und gesagt

sein; der Hauptbericht wird sich auf die Einzelberichte stützen. Dies ist notwendig. Wozu wäre sonst die viele Mühe vorher aufgewandt worden? Der Vorwurf also, der vielfach erhoben worden ist, daß der Hauptberichterstatter zu ausschließlich seine eigene Meinung vorgetragen und die Vorarbeiten nicht genug berücksichtigt habe, soll mich nicht treffen.

Aber das schließt nicht aus, verlangt vielmehr, daß der zusammenfassende Berichterstatter zu den oft ganz entgegengesetzten Meinungen Stellung nimmt und als das Ergebnis seiner Betrachtung eine eigene Meinung aufstellt. Wie die Berichte vorliegen, zeigen sie ein buntes Durcheinander von Ansichten und Gründen; hier gilt es, Einheit zu schaffen und bei aller Abhängigkeit volle Selbständigkeit zu wahren.

Ob mir dies in befriedigender Weise gelingen wird? Ich weiß es nicht. Jedenfalls werde ich bestrebt sein, alles Gute aus den Berichten herauszunehmen, in die gehörige Beleuchtung zu rücken und nach Gebühr zu verwerten. Soviel zur Sache; nun noch eine persönliche Bemerkung.

In dem Gutachten über den Stand des deutschen Unterrichts und die Mittel zu seiner Hebung, das ich im März 1900 an das Ministerium einzureichen hatte und das in den „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts“ abgedruckt ist, habe ich gegen die Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik als eines besonderen Unterrichtsfaches mich ausgesprochen und es für ausreichend erklärt, wenn das Wichtigste aus der formalen Logik in den deutschen Stunden durchgenommen werde. Diese Ansicht entsprang der Erwägung, daß es für den eingehenden Betrieb der philosophischen Propädeutik an der nötigen Zeit und den rechten Lehrern mangele, daß die Schüler für eine auch nur leidlich zusammenhängende Darstellung dieser schwierigsten aller Disziplinen noch nicht reif seien, daß eine bruchstückartige Unterweisung eher mit Abneigung gegen als mit Vorliebe für den erhabenen Unterrichtsgegenstand erfüllen müsse und daß sogar etliche Universitätslehrer die philosophische Propädeutik auf der Schule als schädlich widerrieten.

Es war also die höchste Achtung vor der Philosophie, die aus meinen Worten sprach; ich wollte sie einem reiferen Alter und einer höheren Bildungsstufe vorbehalten wissen und nur darauf gehalten sehen, daß bei der Lektüre Platons, bei Anfertigung des deutschen Aufsatzes und beim Gebrauch des Lesebuches das philosophische Denken geübt und Interesse für die Philosophie geweckt würde.

Wenn ein Berichterstatter (Halle) diese meine Stellung der philosophischen Propädeutik gegenüber als Ablehnung bezeichnet, so ist er im Rechte. Wenn aber in einem Protokolle nun als sicher angenommen wird — ich weiß nicht, ob aus Furcht oder aus Hoffnung —, daß in mir ein energischer Gegner der philosophischen Propädeutik zu Worte komme, so geht dies entschieden

zu weit. Auch in dem Falle, daß ich bei meiner früheren Ansicht beharrte, hätte ich doch die Berichte der verschiedenen Schulen zur Geltung zu bringen; denn nicht auf das Urteil des einzelnen kommt es hier an, sondern darauf, wie die Lehrerkollegien und ihre Stimmführer über die Sache denken. Es war also schon aus diesem Grunde an meine Bestellung zum Referenten keine Befürchtung zu knüpfen.

War es außerdem nicht leicht möglich, daß ich die Bedenken, die ich gehegt hatte und die sich nicht sowohl auf den philosophischen Unterricht an sich als auf äußere Umstände bezogen, mittlerweile fallen ließ? Daß ein und das andere Gutachten mich für die Sache gewann? Daß erneutes Studium der einschlägigen Literatur, erneutes Nachdenken mich zur Einschränkung oder Zurücknahme früherer Behauptungen führte? Dieser Fall ist eingetreten; ich denke jetzt anders über die Behandlung der philosophischen Propädeutik als vor einigen Jahren. Gereicht mir das zur Schande? Ich denke nicht. Gereicht es der Sache zum Schaden? Ich glaube nicht. Doch darüber mögen andere urteilen.

I. Kurzer Überblick über die Geschichte des philosophischen Unterrichts in der Neuzeit.

Es könnte fraglich erscheinen, ob ein solcher Überblick not tut. Aber es muß doch wohl so sein, sonst würden nicht eine ganze Anzahl von Gutachten ihn gegeben haben. Von der Geschichte kann man immer lernen; man sieht, wie es frühere Zeiten gemacht haben und warum sie es so und nicht anders gemacht haben; man sieht in diesem Falle vor allem, worauf in einem der Protokolle hingewiesen wird, daß der philosophische Unterricht wiederholt, aber nie aus sachlichen Gründen abgeschafft ist.

So verlockend es nun wäre, die Bestrebungen, die auf eine Verwertung der Philosophie für die Schule abzielten, bis in die Zeiten der Griechen und Römer und dann durch das Mittelalter und die Zeit der Reformation hin bis auf unsere Tage zu verfolgen, so muß doch von einem solchen Versuch abgesehen werden, weil er zu weit von dem eigentlichen Thema abführen würde. Es sei nur kurz an einige Tatsachen erinnert, die zu interessanten Vergleichen Anlaß geben.

Die Kloster- und Domschulen des Mittelalters, die im wesentlichen die septem artes liberales, das trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und das quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik) trieben, hatten in den drei ersten, den formalen Disziplinen, ein Stück Philosophie.

Die philosophische Fakultät der mittelalterlichen Universitäten, die facultas artium liberalium, die als eine Art Obergymnasium zu betrachten ist,

lehrte vornehmlich Philosophie und zwar Logik, Physik und Naturkunde, Psychologie und Metaphysik, sodann Ethik und Politik, wobei meist aristotelische Schriften zu Grunde lagen. (Näheres darüber bei Paulsen, Gesch. d. gel. Unter. Bd. I.)

Luther wollte bekanntlich vom Studium der scholastischen Philosophie und namentlich der aristotelischen Schriften nichts wissen, er wünschte aber doch Unterweisung in der Dialektik. Er verlangte, daß man beim Unterricht der Kinder vom „dritten Haufen", „so sie in der Grammatica genugsam geübet sind, dieselbe Stunde zu der Dialectica und Rhetorica gebrauchen solle".

Melanchthon war der Meinung, daß eine gründliche theologische Bildung ohne philologischen und philosophischen Unterbau unmöglich sei; eine ungelehrte und unwissenschaftliche Theologie aber gebäre ein Heer von Übeln. Als einen der Gründe, warum er die griechische Sprache so besonders hochschätze, gibt er selber den an, daß sie die Lehrerin und Mutter aller Philosophie sei. Eine gelehrte Philosophie tue der Jugend not, und das sei die des Aristoteles. Darum ist er, und zwar mit Eifer, bemüht, ihr Studium wieder zu Ehren zu bringen. Unter den vielen Lehrbüchern, die dieser hervorragende Mann, der praeceptor Germaniae, geschrieben hat, um dem Unterricht aufzuhelfen, finden sich auch solche über Dialektik, Psychologie, Physik und Ethik.*)

Die auf Aristoteles aufgebaute Philosophie Melanchthons blieb in der protestantischen Welt in Geltung, bis die rationalistische Philosophie Christian Wolfs sie in der Schule wie auf der Universität ablöste. Wegen ihres systematischen Charakters eignete sich Wolfs Lehre besonders zum Unterricht. Große Verbreitung fand sie namentlich durch Ernestis bekanntes Buch Initia doctrinae solidioris (1755). Ernesti, einer der Begründer des Neu-

*) Einige Bemerkungen aus Jo. Rivii de iis disciplinis quae de sermone agunt, ut sunt Grammatica, Dialectica, Rhetorica libri XVIII Lipsiae 1539 dürften von besonderem Interesse sein. Nachdem er den Zweck der Dialektik dahin bestimmt hat, dafs sie „deutlich und gründlich unterrichten, wahr und falsch unterscheiden, den Begriff und sein Gegenteil klar einsehen" will, unterscheidet er zwischen Dialektik und Rhetorik also: „Der Dialektikus gehet kurzlich auff den grundt, der rhetor aber streicht die sach aus nach der leng, das sie ein ansehen gewinne und das der gemein man besser vorstehen und begreiffen kann." Dann werden Belehrungen gegeben über Quantität, Qualität, Relatio, Passio, Finitio, Divisio, über Proposition, Argumentation, de locis, de fallaciis vel de ratione dissolvendi Sophismata et fallaces conclusiunculas, de argumentatione rhetorica. Im ersten Buche der Rhetorik folgt nochmals die nähere Bestimmung: „Grammatik leret gut latein reden, Dialektik leret von einer sachen grüntlich und glaubwirdiglich reden und sie geweldiglich erhalten und beweren. Rhetorik leret eine sach herlich ausputzen, ziren und schmucken und ir eine solche farb anstreichen, das sie ein grosser ansehen gewint, denn sie vileicht sonst von ir selbst hatt."

humanismus, wollte von dem bloß formalen Betriebe der klassischen Sprachen nichts wissen, sondern wollte vor allem den geistigen Gehalt der Antike für die Bildung verwerten. Nach ihm handelt es sich darum, daß wir von klein auf im Verkehr mit den weisesten und feinstgebildeten Männern die Lehren der Philosophie und Lebensweisheit in uns aufnehmen. Demgemäß bot er in seinen Initia die Elemente der Mathematik, einen Abriß der Psychologie, Ontologie, natürlichen Theologie, Logik, Rechtsphilosophie, Ethik, Politik, endlich der Physik mit Einschluß der Astronomie und Physiologie. Er verlangte also eine umfassende philosophische Propädeutik.

Von Ernesti ist Herder stark beeinflußt worden. Als dieser das Weimarische Gymnasium im neuhumanistischen Sinne umgestaltete (1785), setzte er für die Oberklassen Philosophie an und zwar für das erste Jahr Logik und Metaphysik aus Ernestis Initia, für das zweite Naturlehre und Moral, für das dritte Rhetorik und Wiederholung der früheren Pensen.

Auch von Friedrich dem Großen wurde die Philosophie als Unterrichtsgegenstand für die Schulen hochgeschätzt. In der Instruktion, die er 1765 an das Direktorium der von ihm erneuerten Ritterakademie zu Liegnitz ergehen ließ und in der wir, wie Paulsen II, 69 zutreffend bemerkt, das Erziehungsideal des Königs wohl am reinsten dargestellt finden, stehen Logik und Rhetorik unter den Unterrichtsfächern obenan, und es wird den Lehrern eingeschärft, durch fleißige Übung im Folgern den Verstand der Schüler zu stärken und dann die Anwendung der Theorie an Cicero und Demosthenes zu zeigen. In einem Schreiben an den Minister von Zedlitz vom Jahre 1779 klagt der große König darüber, daß in den Schulen die Rhetorik nur sehr schlecht oder gar nicht gelehrt werde, während dies doch eine vorzügliche und höchst notwendige Sache sei, die ein jeder Mensch in jedem Stande wissen müsse. Beim Unterricht in der Rhetorik solle Quintilian zu Grunde gelegt werden, und für den Unterricht in der Logik eigne sich im Deutschen am besten die Logik von Wolf; sie sei wohl ein bißchen weitläufig, aber man könne sie „abregieren" lassen. Also Wolfs Logik läßt der König gelten; sonst wollte er von dem „doctissimus, sapientissimus Wolfius" ebensowenig wie von der Monadenlehre Leibnizens oder den „Absurditäten" des Aristoteles etwas wissen.

Da zertrümmerte, wie in dem Erfurter Gutachten zutreffend ausgeführt wird, der Königsberger Reformator der Philosophie den Wolfschen Formalismus durch seine drei Kritiken, und es verschwand allmählich der philosophische Unterricht von den Lehrplänen der Gymnasien, da sich kein Schulmann der Aufgabe gewachsen fühlte, den Inhalt des Kantschen Systems für die Schulbedürfnisse zu verwerten; auch wechselten die philosophischen Systeme nach Kant so schnell aufeinander, daß man sich nicht darüber einigen konnte, was an Stelle des Alten zu setzen sei. In Süverns „Unterrichts-

verfassung" vom Jahre 1816 wird daher die Philosophie vom Lehrplan der Gymnasien ausgeschlossen.

Dagegen macht zur selben Zeit den ersten Anlauf, und zwar einen recht stürmischen Anlauf zur Einführung der Philosophie die Schulverwaltung in Bayern. In dem Niethammerschen Organisationsplan, dem sogenannten „Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten" vom Jahre 1808, wird auf die philosophische Propädeutik großes Gewicht gelegt. In der I (nach süddeutscher Zählung) erscheint sie verbunden mit dem Religionsunterricht als Religions-, Rechts- und Pflichtenkenntnis; für II sind logikalische Übungen, für III Einleitung in die Philosophie, für IV Einleitung in die Kenntnis des allgemeinen Zusammenhangs der Wissenschaften, jedesmal mit vier Stunden, angesetzt; oder, wenn sich diese Forderung hier und da als zu schwierig erweisen sollte, so greift folgende Anordnung Platz: I. Logik, II. Kosmologie mit natürlicher Theologie, III. Psychologie mit den ethischen und rechtlichen Begriffen, IV. philosophische Encyklopädie.

Das Papier ist geduldig, es hat alle diese hochfahrenden Pläne gastlich aufgenommen, während die rauhe Wirklichkeit sie von sich abgewehrt hat. Man würde dies ruhig vermuten können, auch wenn man nicht läse (Paulsen a. a. O. II, 420), daß man sich im Jahre 1816, als sich der Durchführung des Studienplanes große Schwierigkeiten entgegensetzten, durch Ausscheiden der Philosophie und Mathematik und Verweisung dieser Fächer auf Lyceal- und Universitätskurse zu helfen suchte. Auch dabei hatte es natürlich nicht sein Bewenden; es ist eben in Bayern hin- und hergeschwankt worden wie in anderen Ländern auch.

In Preußen trat man der Sache erst in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wieder näher. Als das Hegelsche System zur Geltung gekommen war und von den Universitäten laute Klagen über ungenügende philosophische Bildung der Studierenden laut wurden, erging an Hegel, den „preußischen Staatsphilosophen", vom Minister Altenstein die Aufforderung, ein Gutachten über die Angelegenheit auszuarbeiten. Hegel entsprach dem Ansinnen gern, da er ja für Sachen der Pädagogik Verständnis und Interesse hatte, und dies sein Gutachten liegt der K. Verfg. vom 26. Mai 1825 zu grunde. Darin heißt es: „Seit längerer Zeit haben mehrere geachtete Schulmänner dem Ministerium den Wunsch zu erkennen gegeben, daß philosophische Vorbereitungsstudien wieder in den Kreis des Gymnasialunterrichts aufgenommen werden möchten, damit die abgehenden Gymnasiasten nicht ganz ohne Vorbegriffe und Vorübungen dieser Art die Hörsäle der Universitäten betreten dürften." Die Forderungen werden dann genau angegeben. Einen theoretisch-systematischen Vortrag der philosophischen Wissenschaften betrachtet das Ministerium nicht als geeignet für die Gymnasiasten; dagegen

hält es für gut, die Schüler etwa der beiden obersten Gymnasialklassen in 1 oder 2 Stunden mit allgemeinen Vorstellungen und näher mit Gedankenformen, wie sie ebensowohl dem bloß räsonierenden als dem höheren philosophischen Denken gemeinschaftlich sind, zu beschäftigen, sie mittels praktischer Übungen zu gewöhnen, mit förmlichen Gedanken umzugehen, und sie darin stufenweise bis zu dem Punkte zu führen, auf dem sie für das systematische Studium der Philosophie, womit der Universitätsunterricht beginne, als reif zu erachten seien. Zu dem fraglichen Zwecke ist nach Ansicht des Ministeriums die Geschichte der Philosophie, „welche sonst wohl in der ersten Klasse der Gymnasien gelehrt worden", nicht geeignet, weil sie leicht in eine Erzählung zufälliger, müßiger Meinungen ausarten und eine verächtliche Meinung von der Philosophie hervorbringen könne. Dagegen würden sich, so heißt es weiter, zu dem fraglichen Vorbereitungsunterricht vorzüglich die Anfangsgründe der Logik und der sogenannten empirischen Psychologie eignen. Die der zuletzt genannten Disziplin angehörigen Vorstellungen von den Empfindungen der äußeren Sinne, Einbildungskraft, Gedächtnis usw. könnten den fraglichen Unterricht beginnen und umsomehr als Einleitung in die logischen Übungen benützt werden, als diesen notwendig eine Erwähnung von den Geistesfähigkeiten, die von dem eigentlichen Denken verschieden seien, vorausgeschickt werden müsse. (Also Psychologie und Logik!). Als Inhalt der logischen Vorbereitung werden die Anfangsgründe der gewöhnlichen Logik, namentlich die Lehren von dem Begriffe, dem Urteile und dem Schlusse, von der Definition, der Einteilung, dem Beweise und der wissenschaftlichen Methode bezeichnet, und an diese würde man etwa die Kantischen Kategorien anschließen und endlich noch die Antinomien verwerten können.

Wiewohl aber das Ministerium von der Nützlichkeit und Notwendigkeit solcher philosophischen Vorbereitungsstudien überzeugt war, so trug es doch Bedenken, dieselben mittels einer allgemeinen Verfügung anzuordnen, weil es fürchtete, daß noch nicht an allen Gymnasien Lehrer vorhanden sein möchten, die den betreffenden Unterricht zu leiten imstande seien. Es sollte also vorläufig nur an denjenigen Gymnasien mit der philosophischen Propädeutik wieder angefangen werden, wo sich ein für dieselbe fähiger und einsichtsvoller Lehrer finde. Auch sollten für diese Studien wöchentlich höchstens zwei Stunden in den beiden obersten Klassen bestimmt werden, welche am füglichsten dem Unterrichte in der deutschen Sprache und in der Mathematik abgenommen würden.

Dieser Ministerial-Erlaß stellte, wie man sieht, ganz mäßige Forderungen, und da er überdies große Freiheit der Bewegung gestattete, so konnte von einer durchgreifenden Reform nicht die Rede sein. Wie berichtet wird, führten viele Anstalten das Fach gar nicht ein, andere betrieben es mit einer

Wochenstunde. Dies darf umsoweniger wundernehmen, als sich die Begründung der Maßregel sehr nahe mit Goetheschen Anschauungen berührte. Der Inhalt der Logik wird als zu wenig anziehend, also zu langweilig bezeichnet, um noch die ihre Kollegien frei wählenden Studenten zu seinem Studium zu veranlassen; darum soll wenigstens den Schülern die Wohltat des Collegium logicum zu teil werden. (Bericht Schleusingen.)

Aber es trat bald ein Umschwung ein. Im Reglement für die Abiturienten-Prüfung vom 4. Juni 1834 ist die philosophische Propädeutik unter die Gegenstände der mündlichen Prüfung aufgenommen, und zwar soll ermittelt werden: „ob die Examinanden es in den Anfangsgründen der sogenannten empirischen Psychologie und der gewöhnlichen Logik zu einem klaren und deutlichen Bewußtsein gebracht haben". Als ein Pflichtgegenstand des Lehrplans erscheint die philosophische Propädeutik auch in dem Ministerial-Reskript vom 24. Oktober 1837, jener berühmten Verfügung, die das preußische neuhumanistische Gymnasium schuf, nur ist sie hier nicht mehr wie 1825 auf die beiden oberen Klassen verteilt, sondern auf die Prima beschränkt. Auch in einem Ministerial-Reskript vom 25. November 1839 wird noch einmal auf die Notwendigkeit eines propädeutischen Unterrichts in der Philosophie hingewiesen, und zwar unter Anlehnung an Deinhardts Aufsatz über diesen Gegenstand, der kurz vorher erschienen war.

Wie in Deinhardt so fand auch in anderen vortrefflichen Männern die philosophische Propädeutik warme Anwälte, und doch wollte sie auf den Gymnasien nicht recht gedeihen. Ohne Zweifel fehlte es an den rechten Lehrkräften. Die Berliner Schulkonferenz von 1849 sprach sich also dahin aus, man solle die philosophische Propädeutik von dem Lehrplane des Obergymnasiums ausschließen. Dies tat nun zwar das Ministerium nicht, aber in der Verfügung vom 7. Januar 1856 schwächte es doch die früheren Bestimmungen merklich ab, indem es die philosophische Propädeutik nicht mehr als besonderes Unterrichtsfach angesetzt wissen wollte, sondern nur verlangte, daß dessen wesentlicher Inhalt, namentlich die Grundlehren der Logik, mit dem deutschen, mathematischen oder philologischen Unterricht verbunden würden. Damit hing es zusammen, daß eine Prüfung in der philosophischen Propädeutik nur noch mit fremden Prüflingen vorgenommen werden sollte.

Diese Verfügung konnte keinen durchgreifenden Erfolg haben. Da sie selber des entschiedenen Willens ermangelte, konnte sie keine Lust, keine Liebe, keinen Eifer erwecken. Die Folge davon war, daß Kandidaten bei den Prüfungen über die einfachsten logischen Begriffe nicht im klaren waren und daß Studenten die gewöhnlichsten technischen Ausdrücke nicht verstanden. Darüber wurde von verschiedenen Seiten bitter geklagt. Das Ministerium veranlaßte daher mehrere Direktoren-Versammlungen, sich über die

Frage zu äußern. Dies geschah. Die Beschäftigung mit philosophischen Dingen wurde mehrfach warm empfohlen. Das wirkte auf die Stimmung im Ministerium zurück. Denn in dem Reskript vom 13. Dezember 1862 heißt es: „Ein systematischer Unterricht in der Philosophie geht über die Bestimmung des Gymnasiums hinaus, während eine so viel wie möglich auf heuristischem Wege vermittelte psychologische Belehrung über die Vermögen der menschlichen Seele und ihrer auf das Denken und Erkennen gerichteten Tätigkeit, propädeutische Übungen zur Entwicklung des Denkvermögens, Einführung in die Methode des wissenschaftlichen Erkennens und vornehmlich die Anregung des philosophischen Interesses zu den wichtigsten Aufgaben der oberen Gymnasialklassen gehören. Der gesamte wissenschaftliche Unterricht in denselben, besonders aller rationelle Sprachunterricht und alle mathematische Wissenschaft enthält zwar an sich auch eine philosophische Propädeutik, und die eigenen Produktionen der Schüler geben immer aufs neue Gelegenheit, auf die Notwendigkeit logischer Konsequenz der Gedanken und der dadurch bedingten Ordnung der Darstellung aufmerksam zu machen; aber es ist unerläßlich, daß die den Objekten immanenten und die Wissenschaften verbindenden logischen Gesetze auch für sich selbst den Schülern verständlich und geläufig werden." „Das akademische Studium", heißt es sehr richtig weiter, „setzt voraus, daß eine Fertigkeit darin von der Schule mitgebracht wird, und das Gymnasium hat umsomehr die Pflicht, dieser Aufforderung zu entsprechen, als die geistige Zucht, welche in der Gewöhnung an strenge begriffliche Auffassung liegt, der dem Jugendalter besonders gefährlichen Unwahrheit der Phrase entgegen wirkt und zugleich ein Korrektiv gewährt gegen die Folgen planloser Lektüre und der zunehmenden Überladung des jugendlichen Geistes mit mannigfaltigem Stoff." Die Auswahl der Klasse und die Bestimmung der Zeit wurde den Direktoren anheimgestellt, in den Reifezeugnissen aber mußte beim Urteil über das Deutsche ausdrücklich bemerkt werden, ob der Schüler mit den Elementen der Logik und Psychologie sicher bekannt sei.*)

Noch war also 1856 und 1862 die philosophische Propädeutik beibehalten, nur fehlte es oben an nachdrücklichem Ernst und fester Bestimmung, unten aber an rechter Lust und eindringendem Verständnis. Dies wurde noch schlimmer durch die Lehrpläne von 1882. Hier heißt es auf Seite 18, es sei zwar von hohem Werte, die Gymnasialschüler von der Notwendigkeit des philosophischen Studiums für jedes Fachstudium zu überzeugen; ferner

*) Es ist interessant, in Wieses Lebenserinnerungen zu lesen, wie dieser Ministerial-Erlaß entstanden ist; es war Trendelenburg, der dem neuen Minister v. Bethmann-Hollweg die Notwendigkeit eines philosophischen Unterrichts vorstellte und ihm die Befürchtung nahm, es könne sich dabei um Hegelsche Philosophie handeln.

überschreite es den Bildungsgang (!) der obersten Klasse nicht, insbesondere Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie zu diesem Zwecke zu verwenden; auch werde endlich die philosophische Propädeutik, wenngleich sie aus anderen Lehrgegenständen der Schule Unterstützung finde, durch sie nicht ersetzt. Aber die Befähigung zu einem das Nachdenken der Schüler weckenden, nicht sie verwirrenden oder überspannenden oder ermüdenden philosophischen Unterricht sei verhältnismäßig so selten, daß sich nicht verlangen oder erreichen lasse, sie in jedem Lehrerkollegium eines Gymnasiums vertreten zu finden." Ganz folgerichtig wird es also dem Ermessen jedes Direktors anheimgestellt, die Philosophie als Fach aufzunehmen oder wegzulassen. Das Natürlichste sei es, dem Lehrer des Deutschen in der obersten Klasse diesen Unterricht anzuvertrauen, aber andere Lehrer seien auch zulässig, wenn sie den Anforderungen entsprächen. Hier ist man geneigt, mit dem Berichterstatter von Erfurt zu fragen, ob denn die Behörde auch alles getan habe, einen Unterricht zu halten, von dessen hoher Bedeutung, um nicht zu sagen Unersetzlichkeit, sie doch überzeugt war? Ob es sich z. B. nicht empfohlen hätte, bei der Prüfung für das Lehramt gewisse Forderungen zu stellen, die darauf abzielten, das Studium der Philosophie zu pflegen? Gewiß, nur trug nicht die Behörde allein die Schuld; auch auf sie übte der Zeitgeist seinen Einfluß, der den Betrieb der philosophischen Studien hinter der Beschäftigung mit mehr reellen Wissenszweigen zurücktreten ließ.

Ihren Höhepunkt erreichte diese antiphilosophische Strömung in der Schule in den Lehrplänen von 1892. Der deutsche Unterricht wird in den Mittelpunkt gestellt, die philosophische Propädeutik einfach beseitigt. Denn auf Seite 18 heißt es: „Die auf allen Stufen neben der Dichtung zu pflegende Prosalektüre hat den Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers zu erweitern und zumal auf der Oberstufe den Stoff zur Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen zu liefern. Zweckmäßig geleitet, kann diese Lektüre in der Prima die oft recht unfruchtbar betriebene und als besondere Lehraufgabe hier ausgeschiedene philosophische Propädeutik ersetzen." So war die Philosophie in der Schule zu Grabe getragen.

Hatte denn die Schule nichts getan, diese Gefahr abzuwehren? Hatten sich Lehrer, Direktoren und Schulräte nicht bemüht, einen so wichtigen Unterrichtsgegenstand beizubehalten und nach Gebühr zu verwerten? Doch; in drei Direktoren-Konferenzen waren sie mannhaft dafür eingetreten.

Zuerst wurden 1871 auf der Direktoren-Konferenz in Ost- und West-Preußen, wo Uppenkamp und Trosien für das Thema „Über die Einrichtung des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik auf Gymnasien" Referenten waren, folgende Thesen angenommen: „Die philosophische Propädeutik bildet ein notwendiges Glied des Organismus des Gymnasialunterrichts, indem sie

teils in das Studium der Philosophie einführt, teils in die übrigen Disziplinen Einheit mit Abschluß bringt und zugleich eine Hodegetik für das wissenschaftliche Studium überhaupt ist. Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist auf Logik und Psychologie zu beschränken. Die Psychologie ist jedoch nicht als besonderer Unterrichtsgegenstand zu behandeln."

Diese Verhandlungen müssen anregend und belehrend gewirkt haben, denn drei Jahre darauf konnte Trosien der nächsten Direktoren-Versammlung berichten, die Arbeit von 1871 sei nicht ohne Einfluß auf die Förderung der Methode geblieben. Nur in einer Anstalt sei kein ausdrücklicher Unterricht in der philosophischen Propädeutik eingerichtet; die dialogische Methode werde überall angewendet. Einige klagten über die Einbuße, welche der deutsche Unterricht erleide; wenn aber eine passende Beschränkung auf das Notwendige und unmittelbar Verwendbare stattfinde, so werde gerade der deutsche Unterricht den wesentlichsten Vorteil aus der philosophischen Propädeutik ziehen.

Auch die elfte Direktoren-Konferenz in den Provinzen Ost- und Westpreußen von 1886 kommt noch einmal auf diesen Gegenstand zurück. Bei Gelegenheit der Besprechung des deutschen Unterrichts in den Klassen Tertia bis Prima hatten einige Gutachten auch die philosophische Propädeutik gestreift und sich im allgemeinen dafür ausgesprochen. Im Anschluß daran stellte der Referent die These auf: Für einen besonderen Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist innerhalb des deutschen Unterrichts keine Zeit; die hauptsächlichsten logischen Begriffe sind bei Gelegenheit der deutschen und der fremdsprachlichen Lektüre in dem vom Lehrplane vorgeschlagenen Umfange zu behandeln. Die These wurde jedoch zurückgezogen, weil der Vorsitzende Trosien erklärte, er möchte über diesen wichtigen Gegenstand, der schon zweimal die Direktoren-Konferenz beschäftigt habe, hier nicht so nebenher entschieden sehen. Auch konnte Direktor Carnuth es sich nicht versagen, für eingehende und systematische, nicht gelegentliche Behandlung der philosophischen Propädeutik nachdrücklich einzutreten.

Der ersten Direktoren-Konferenz in der Rheinprovinz im Jahre 1881 war die Aufgabe gestellt worden: „Ist der systematische Unterricht in der philosophischen Propädeutik in Prima ein Bedürfnis, und im Bejahungsfalle, wie wird derselbe mit Rücksicht auf die mannigfaltigen und umfassenden Lehraufgaben dieser Klasse am zweckmäßigsten zu behandeln sein?" Referent war Direktor Hollenberg, Korreferent Direktor Schweickert. Diese beiden haben, wie von allen Seiten, auch von Paulsen und Lehmann, anerkannt wird, gute Berichte geliefert und die Sache entschieden gefördert. Auf Grund ihrer Ausführungen einigte sich die Versammlung dahin, daß die philosophische Propädeutik ein unabweisliches Bedürfnis an den zu

akademischen Studien vorbereitenden höheren Lehranstalten sei, die Elemente der Logik und die wichtigsten Vorkenntnisse aus dem Gebiete der Psychologie zu umfassen habe und am besten in je 2 Stunden in je 12 Wochen erteilt werde.

Endlich hat sich die Direktoren-Konferenz von Posen 1891 mit der Sache beschäftigt, und zwar ebenfalls im Zusammenhange mit dem deutschen Unterricht. Die Beratung gipfelte in folgenden Sätzen: 1. „Philosophische Propädeutik verbindet sich am besten mit dem deutschen Unterricht." 2. „Eine systematische Behandlung der philosophischen Propädeutik ist notwendig."

„Philosophische Propädeutik ist notwendig." Dies ist das Ergebnis der Direktorenverhandlungen. Freilich haben sich manche Stimmen dagegen erklärt, aber die überwiegende Mehrzahl ist dafür gewesen. Nur unmittelbar praktische Wirkung haben die Beschlüsse nicht gehabt; auf die Rheinische Konferenz folgten die Lehrpläne von 1882, auf die Posener die von 1892, und gerade diese beiden Lehrpläne versetzten der philosophischen Propädeutik den Gnadenstoß!

Die Ursachen für diese Verdrängung der philosophischen Propädeutik aus den Gymnasien sind, wie Paulsen nachgewiesen hat, in der Wandlung des Gymnasiums und in der Wandlung der Philosophie zu suchen. Im Gymnasium trat der Neuhumanismus als Welt- und Lebensanschauung auf, der die Philosophie neben sich nicht mehr dulden wollte, und als die modernen Sprachen und Wissenschaften zu den alten hinzutraten und der Utraquismus eine Überbürdung schuf, da war für philosophische Propädeutik kein Platz mehr. An der Philosophie aber lag die Schuld insofern, als sie seit Wolf ihre schulmäßige Lehrbarkeit und seit dem Zusammenbruch der großen spekulativen Systeme ihr Ansehen verloren hatte. Auf das Zeitalter der absoluten Philosophie war ein Zeitalter der absoluten Unphilosophie gefolgt.

Kant hatte seinerzeit die Worte geschrieben: „Es war eine Zeit, in welcher sie (die Philosophie) die Königin aller Wissenschaften genannt wurde. Jetzt bringt es der Modeton der Zeit so mit sich, ihr alle Verachtung zu beweisen, und die Matrone klagt, verstoßen und verlassen wie Hekuba." Was hätte Kant erst gesagt, wenn er den Niedergang der Philosophie um die Mitte des vorigen Jahrhunderts erlebt hätte!

Aber in den sechziger Jahren begann sie sich wieder zu heben. Wie Paulsen nachweist, herrscht nur eine Stimme darüber, daß die Philosophie in der Welt draußen wieder im Aufsteigen begriffen ist; daß man überall zu sehen beginnt, daß jenseit der Grenzen der Einzelforschung Probleme liegen, die gelöst werden können und müssen; daß man überall von den Einzelwissenschaften aus zu philosophieren beginnt; daß Philosophie und

Einzelwissenschaften sich friedlich zu einander stellen und sich gegenseitig fördern.

Lehmann (Erziehung und Erzieher. S. 348) ist der Meinung, daß zuerst hauptsächlich die zunehmende Verbreitung der Schriften Schopenhauers um die Mitte der 60er Jahre das Interesse für philosophische Fragen aus einer langjährigen Lethargie aufgerüttelt und auf Kant hingeführt habe und daß eine ähnlich belebende Wirkung die immer gewaltigeren Resultate der Naturwissenschaften ausgeübt hätten. Die Gelehrten, welche heute die philosophischen Lehrstühle inne hätten, seien durchschnittlich ihren Vorgängern aus dem letztvergangenen Geschlecht an Wissen und Können beträchtlich überlegen und die philosophischen Hörsäle hätten sich längst aufs neue gefüllt. — Schon 1881 hatte Jürgen Bona Meyer auf der Rheinischen Direktoren-Konferenz dasselbe behauptet, daß das Interesse an der Philosophie auf den Universitäten nicht gering sei und daß die Kollegien der Philosophen die besuchtesten seien; der Mann sprach aus Erfahrung. Der Berichterstatter von Halle (St.) teilt die interessante Tatsache mit, daß Wundt einen seiner Essays dem Nachweis gewidmet hat, daß die Beschäftigung mit philosophischen Fragen außerhalb des Kreises der eigentlichen Fachphilosophie stark im Wachsen ist, daß insbesondere alle Wissenschaften wieder mehr und mehr ihre Ergänzung in der Philosophie suchen. Selbst der grimme Gegner der Philosophie, der Berichterstatter von Halberstadt, sieht sich zu dem Geständnis genötigt, seit Anfang der siebziger Jahre, seit die Philosophie genauere Fühlung mit den übrigen Wissenschaften, vor allem mit den Naturwissenschaften zu gewinnen suchte, scheine sie, allerdings erst zunächst in akademischen Kreisen, wieder zu größerem Ansehen gelangt zu sein.

So ist die Philosophie auf der Universität wieder zu Ehren gekommen. Männer von hohem Ansehen und hohen Verdiensten haben im geschriebenen und gesprochenen Wort ihre Rechte geltend gemacht. Da konnte die Rückwirkung auf die Schule nicht ausbleiben. Es erstanden der philosophischen Propädeutik eine ganze Reihe beredter Anwälte. Einer der ersten war Friedrich Paulsen, der Pädagog unter den Philosophen, der in seinem Aufsatze „Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht“ (Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens, 1885) und dann in seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (1885 und 1897) S. 664 ff., mit großer Entschiedenheit für die Wiederherstellung der philosophischen Propädeutik eingetreten ist. Nicht minder kräftig hat ihr Rudolf Lehmann in seinem „Deutschen Unterricht“, 2. Aufl. (1897) S. 289 ff. und dann in seiner neuesten Schrift „Erziehung und Erzieher“ (1901) S. 244 ff., das Wort geredet. Die weitere Literatur ist in einer Anmerkung des letztgenannten Buches aufgeführt. Es sind vor allem zu nennen: 1893:

G. Leuchtenberger: „Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte". — 1894: Fr. Polle: „Über den Schulunterricht in der Philosophie" (Progr. Dresden) und W. Schuppe: „Erfolg und Mißerfolg" (Zeitschr. f. d. Gymn.). — 1895: Th. Ziegler: „Die Philosophie in der Schule" (43. Phil.-Vers. in Köln). — Baumeister in der Einleitung zu seinem „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre" (I, 65 ff.). — 1896: G. Wendt: „Die philosophische Propädeutik" (Baumeister, Handbuch VII, 134 ff.). — 1897: Paulsen in Reins Encyklop. Handbuch der Pädagogik in dem Artikel: „Philosophische Propädeutik." — 1898: R. Eucken: „Was läßt sich zur Hebung der philosophischen Bildung tun?" (Zukunft No. 28). — Matthias in der Besprechung von Höfler in der Deutschen Literaturztg. S. 662. — Sperl in der Zeitschr. f. d. Gymnw. Bd. 55, S. 263. — 1899: Osc. Weißenfels: „Die Philosophie auf dem Gymnasium" (Zeitschr. f. d. Gymn.). — 1901: R. Lehmann: „Erziehung und Erzieher" (s. oben). Endlich ist, worauf Magdeburg (Kl.) hinweist, auf der Berliner Schulkonferenz von 1900 manch günstiges Wort für die Wiedereinführung der Philosophie gesprochen worden.

Diese Bewegung sollte nicht spurlos vorübergehen wie die Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen, sondern sollte greifbare Erfolge erzielen. Die Berechtigung der Forderung, die auf Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik abzielt, wird in dem neuesten Lehrplane von 1901 vom Ministerium anerkannt. Es heißt dort S. 22: „Die neben der Dichtung auf allen Stufen zu pflegende Prosalektüre hat den Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers zu erweitern und zumal auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe zu bieten. Durch zweckmäßig geleitetes Lesen dieser Art wird die philosophische Propädeutik, deren Aufnahme in den Lehrplan der Prima an sich wünschenswert ist, wirksam unterstützt, da aber, wo die Verhältnisse ihre Aufnahme nicht ermöglichen, wenigstens einigermaßen ersetzt werden können. Aufgabe einer solchen Unterweisung ist es, die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedenen Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft des Schülers entsprechenden Form entgegenzukommen. Zu wünschen ist, daß zur Förderung dieser Aufgabe auch die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer beitragen."

Welcher Umschwung in dem kurzen Zeitraum von neun Jahren! 1892 heißt es von der philosophischen Propädeutik, sie werde oft recht unfruchtbar betrieben, könne durch die zweckmäßig geleitete Prosalektüre ersetzt werden und werde darum beseitigt. 1901 dagegen wird die Aufnahme der philosophischen Propädeutik für wünschenswert erklärt; es wird sogar voraus-

gesetzt, daß sie hier und da noch getrieben wird; es wird bedauert, wenn die Verhältnisse ihre Aufnahme nicht ermöglichen, und auch in die zweckmäßig geleitete Prosalektüre setzt man keine größere Hoffnung als die, daß sie die philosophische Propädeutik einigermaßen ersetzen werde. Von dieser aber hegt man große Erwartungen, dieser stellt man hohe Aufgaben: sie soll die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge stärken und dem Verlangen der Zeit entgegenkommen, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige in einer Gesamtanschauung zu verbinden.

Angesichts dieser Wertschätzung des Faches ist man berechtigt zu fragen, warum es das Ministerium nicht gleich mit so und so viel Stunden in die und die Klassen wieder eingeführt hat. Der Bericht von Erfurt meint, die Behörde dürfe nicht gleich mit der in den Plänen von 1892 vertretenen Ansicht brechen. Aber ich frage, hat sie mit dieser Ansicht nicht völlig gebrochen? Kann es einen entschiedeneren Gegensatz geben als den zwischen jener Auffassung und dieser?

Noch ein anderer Umstand spricht für die Verschiedenheit der Auffassung, die Platz gegriffen hat. Geheimrat **Matthias**, dem wohl das Hauptverdienst an den neuen Lehrplänen zukommt, weist in seiner programmatisch gehaltenen Einleitung zur neuen „Monatsschrift für höhere Schulen“ nicht ohne beißenden Spott — oder sage ich lieber, mit tiefem Bedauern — darauf hin, daß die Philologen einen so idealen Unterrichtsgegenstand wie die philosophische Propädeutik spurlos hätten verschwinden lassen. Es müssen also andere Gründe vorliegen, die gegen eine sofortige Wiedereinführung des Faches sprechen. Und diese Gründe sind unschwer zu erkennen. Es fehlt an der nötigen Zeit, es fehlt an der rechten Methode, es fehlt an den geeigneten Lehrkräften. Das letztere wird freilich von Lehmann (Erz. u. Erz. S. 246) bestritten; für die Beseitigung des philosophischen Unterrichts sei der Mangel an Lehrkräften schon früher kein stichhaltiger Grund gewesen, heute aber habe sich der allgemeine Stand der philosophischen Bildung so wesentlich gehoben, daß von einem Mangel an philosophisch gebildeten Lehrern nicht füglich mehr die Rede sein könne. Ich fürchte, Lehmann urteilt zu günstig. Aber gesetzt auch, die nötigen Lehrkräfte seien vorhanden, so muß doch erst in Zeitschriften und Büchern, in Besprechungen der Lehrer und der Direktoren-Konferenzen erörtert und festgestellt werden, woher man die Stunden für das neue Fach nimmt, ohne die alten Fächer zu schädigen, die doch wahrlich nicht gesonnen sind, sich zurückdrängen zu lassen; für welche Altersstufe der Unterricht am besten paßt, was alles gelehrt werden soll und in welcher Weise; wie die Lehrer am besten vorgebildet werden; wie weit die übrigen Fächer zur Förderung der Zwecke, die man mit der philosophischen Propädeutik verfolgt, herangezogen werden können, u. a. m.;

erst wenn diese Fragen allseitig erwogen und bis zu einem gewissen Grade erledigt sind, erst dann kann eine endgiltige und allgemein verbindliche Regelung von oben her erfolgen.

Wir dürfen es also mit Freuden begrüßen, daß unsere Provinzialbehörde mit gutem Beispiele vorangegangen ist und der achten Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen ein Thema gestellt hat, das in alle vorher aufgezählten Fragen unmittelbar einführt und gebieterisch Antwort erheischt. Nun haben ja, wie oben gezeigt ist, schon mehrere Direktoren-Konferenzen sich mit der Sache befaßt; aber da sich die Lage seit etwa 30 Jahren wesentlich geändert hat, so muß auch von neuem Stellung zur Sache genommen werden.

Ehe ich zum eigentlichen Thema übergehe, dürfte es sich empfehlen, auf die Behandlung der philosophischen Propädeutik in den außerpreußischen Ländern noch kurz hinzuweisen, weil daraus manches zu lernen ist.*)

Wie Lehmann aus Baumeisters Handbuch feststellt, sind Preußen und die übrigen deutschen Staaten, mit Ausnahme von Bayern und Württemberg, seit 1882 unter den Kulturnationen Europas die einzigen, die philosophische Propädeutik nicht als besonderes Lehrfach im Lehrplan haben. Frankreich setzt dafür 6, Ungarn 3, Württemberg 2, Rußland 1 Stunde wöchentlich im letzten Schuljahre an, dagegen Österreich und Italien 2, Baden 1 Stunde wöchentlich in den beiden letzten Schuljahren. Selbst in Spanien und Portugal gibt es noch mehr oder weniger ausgedehnte philosophische Kurse. Über England und Amerika, wo das Schulwesen nicht einheitlich organisiert ist, sind genauere Angaben nicht möglich.

„Am lehrreichsten ist", so führt Halle (St.) aus, „die Entwicklung in Österreich. Dort hat Bonitz in Gemeinschaft mit Exner durch den Organisationsentwurf von 1849 den philosophischen Unterricht wieder in der Art ausgedehnt, daß in den beiden letzten Jahren in je zwei Stunden allgemeine Logik und empirische Psychologie zu lehren war. Aber der Niedergang der Philosophie um die Mitte des Jahrhunderts machte sich auch hier bemerkbar. Der Unterricht konnte nicht zur Blüte kommen; es fehlte an dazu befähigten Lehrern. Im Jahre 1884 brachte ein neuer Organisationsentwurf die Frage in Fluß; es sollte der philosophische Unterricht die Hälfte seiner Zeit verlieren und auf zwei Stunden im letzten Jahre beschränkt werden. Dies wurde Anlaß zu einer weitgreifenden Bewegung in Lehrerkreisen zu Gunsten des alten Lehrplanes. Die Führung übernahmen Dr. Höfler in Wien, zugleich Lehrer an der Universität und der Schule, und Prof. Mei-

*) Über den gegenwärtigen Betrieb der philosophischen Propädeutik in außerpreußischen Staaten finden sich sehr interessante Angaben in dem Aufsatze von R. Geyer, Monatschr. f. h. Unterr. 1902 April, S. 237 ff. Sein französischer Berichterstatter schreibt ihm u. a.: La classe de philosophie est, à mon avis, de beaucoup la mieux organisée, la mieux faite et la plus intéressante de tout notre enseignement français.

nong in Graz. Sie faßten die Sache in der Tat am richtigen Ende an. In der Einsicht, daß der bisherige, oft rein formale Betrieb mit Wissenschaft wie mit Pädagogik gleich wenig im Einklang stehe, machte sich Höfler an eine innere Reform des Gegenstandes. Den Niederschlag dieser Tätigkeit bilden, außer einer großen Reihe von Aufsätzen, hauptsächlich seine Grundlehren der Psychologie und der Logik. Der Erfolg war, daß in den neuen Lehrplänen für die Gymnasien in Österreich (im Jahre 1900) der philosophische Unterricht seine alte Stellung mit zweijährigem zweistündigem Kursus behielt, während zugleich in den Instruktionen eine geradezu musterhafte Anweisung den Zweck und die Methode dieses Faches darlegte".

Über die zuletzt erwähnte Instruktion urteilt nicht minder günstig der Berichterstatter von Erfurt, er nennt sie eine wirklich brauchbare und erschöpfende Anleitung und meint, etwas Ähnliches habe die preußische Schulgeschichte nicht aufzuweisen. Auch ich schätze die Schrift sehr hoch und würde schon an dieser Stelle die wichtigsten Punkte daraus anführen, wenn sich nicht später noch Gelegenheit böte, auf sie zurückzukommen.

Lehmann sagt einmal, die philosophische Propädeutik habe es in Preußen nie recht zum Gedeihen gebracht; ein andermal heißt sie das Schmerzenskind und der wunde Punkt des Unterrichts, und wohl über keinen Lehrgegenstand sind so verschiedene Urteile gefällt worden wie über diesen. Ob es der diesmaligen Beratung gelingt, die Ansichten in etwas zu klären? Ist nicht vielmehr, wie ein Berichterstatter scherzend bemerkt, die im Thema enthaltene Frage schon so oft erörtert worden, daß sich darüber kaum noch etwas vorbringen läßt, was nicht schon zur Genüge gesagt wäre? Hoffen wir das Beste!

Wie ist das Thema zu verstehen?

Es liegt mir natürlich nichts ferner, als mit dieser Frage sagen zu wollen, die Aufgabe sei nicht klar genug ausgesprochen; soviel ich sehe, kann über die richtige Deutung gar kein Zweifel sein; nur weil in den Berichten und Konferenzverhandlungen die Worte ganz verschieden gedeutet worden sind, glaube ich, einen Augenblick hierbei verweilen zu sollen.

Erfurt meint, die Provinzialbehörde nenne das Ding beim rechten Namen und rede kurzer Hand von einer Pflicht, die sich in zwiefacher Weise zu betätigen habe, einmal durch einen besonderen Unterricht in der philosophischen Propädeutik und sodann durch die bewußte Beziehung der anderen Lehrfächer auf die Aufgabe dieses Unterrichts. Das sei deutlich geredet. Das in den Lehrplänen von 1901 als „wünschenswert" Bezeichnete sei einfach als „Pflicht", als etwas unter allen Umständen Gebotenes, als schlechthin notwendig, als obligatorischer Unterrichtsgegenstand gekennzeichnet. Aber

das Thema rede nur in allgemeiner und unbestimmter Form von dieser Pflicht, um der Diskussion über diesen Gegenstand freien Raum zu geben. Diese Pflicht sei näher zu begründen. Auch im Bericht von Eisenberg heißt es: daß eine schulmäßige Einführung in die Philosophie nicht nur wünschenswert, sondern geradezu geboten sei, habe man selten bestritten, wie sie ja auch in unserem Thema als eine gar nicht fragliche Pflicht hingestellt werde.

Andere denken nicht so darüber. Als bei der Beratung in Magdeburg (Realg.) ein Redner bemerkt hatte, die Regierung setze die Pflicht der philosophischen Unterweisung voraus, trat der Direktor dieser Auffassung entgegen; das Thema sei absichtlich allgemein gehalten. In einer anderen Konferenz wurde sogar über die unglückliche Fassung des Themas geklagt, weil viel zu großer Spielraum gelassen werde. Dem muß ich widersprechen. Es ist die Prinzipienfrage, die gestellt wird; dabei war der Überblick über das Ganze nicht zu vermeiden.

Der Berichterstatter von Zerbst schreibt, man könne meinen, die Frage, ob eine Pflicht der höheren Schule in dieser Hinsicht vorliege oder nicht, sei ausgeschlossen, da der Wortlaut „über die Pflicht der höheren Schulen" eine solche Pflicht einfach als bestehend anzunehmen scheine. Doch scheine es eben nur so, denn die Erörterung einer bestimmten Pflicht schließe die Erörterung der Frage nach dem Bestehen dieser Pflicht mit ein. Ebenso meint Gera, es werde gefragt, ob ein Unterricht in der Philosophie auf den höheren Schulen notwendig sei. Diese Auffassung, die sich mit der von Zerbst deckt, halte ich für die einzig richtige; „über die Pflicht" kann nur heißen: erörtert die Frage, ob es Pflicht ist, und wenn es eine ist, ob dieser in der und der Weise entsprochen werden muß. Ich entscheide mich für diese Auffassung schon um deswillen, weil es ganz unwahrscheinlich, wenn nicht undenkbar ist, daß ein Provinzial-Schulkollegium einen viel umstrittenen Gegenstand, dessen Wiederaufnahme die Centralbehörde erst vor einigen Monaten als „wünschenswert" bezeichnet hat, für ein Pflichtfach erklärt. So urteilt auch Naumburg. Es ist daher unerläßlich, daß wir untersuchen, ob und in welchem Grade die höheren Schulen die Pflicht haben, in die Philosophie einzuführen.

Hat die höhere Schule die Pflicht, in die Philosophie einzuführen?

Ich lasse zunächst diejenigen zu Worte kommen, die eine derartige Pflicht der Schule nicht anerkennen.

Der Bericht von Langensalza räumt ein, daß die Schule danach streben müsse, die verschiedenen Lehrgegenstände so viel als möglich unter einander zu verbinden und so in die mannigfachen Kenntnisse Zusammenhang und Einheitlichkeit zu bringen; aber er kann sich nicht denken, daß diese Hülfe

von der Philosophie komme. Allerdings habe ein eifriger Befürworter der philosophischen Propädeutik gesagt, nur diese lehre, die auf verschiedenen Gebieten gewonnenen Erkenntnisse nach ihrer allgemeinen Seite hin zu verstehen und den sie beherrschenden, gesetzmäßigen Zusammenhang aufzufinden; in diesem Sinne bilde die Philosophie zwar nicht den Mittel- oder Ausgangspunkt, wohl aber den Gipfel- oder Endpunkt des gesamten Unterrichts. Wer diesen Gipfelpunkt erstiegen habe, der sehe das ganze mannigfaltige Gebiet, das er schrittweise durchmessen, in seinem Zusammenhange vor sich liegen. Aber dies sei, so bemerkt Halberstadt (O.R.-Sch.) dazu, leichter behauptet als bewiesen. Diese Einheit der Erkenntnis sei kein besonderes Ziel für sich, sondern mit der durch den gesamten Unterricht zu erstrebenden philosophischen Denkweise unzertrennlich verbunden. Sie wachse mit der Zeit aus dieser von selbst heraus und könne nicht wie Firnis oder Farbe von außen her aufgetragen werden. Sie sei eine langsam sich entwickelnde Frucht, die bei manchen niemals, bei den meisten erst im Mannesalter zur Reife komme. Wer dürfe vom Knaben verlangen, was oft genug selbst der Mann nicht zu leisten imstande sei? Und wenn die Fähigkeit des abstrakten Denkens in naturgemäßer Anlehnung an konkretes Material sich nicht hinreichend entfaltet habe, wie könne man hoffen, dies durch Beschäftigung mit rein abstrakten Dingen zu erzielen? Ob man den, der an der Leine noch nicht ordentlich schwimmen könne, ins offene Wasser hinausstoßen solle, damit er dort rascher und gründlicher schwimmen lerne? Das Ergebnis müsse immer das durch die Erfahrung bereits festgestellte sein, nämlich, daß dieser Unterricht die Schüler verwirre, überspanne und ermüde und dies umsomehr, je weniger hinsichtlich des Umfangs solcher Belehrungen Maß und Ziel gehalten werde. Es sei erstaunlich, wie weit manche, sich der Erinnerung an ihre eigene Jugend vollständig entschlagend, in ihren Anforderungen an die geistige Verdauungskraft von Knaben und halbwüchsigen Jünglingen gingen. Logik und Psychologie sei ihnen nicht genug; sie wollten auch Einleitung in die Philosophie, Ethik, Ästhetik und Geschichte der Philosophie in den Bereich des Schulunterrichts ziehen! Da seien die alten Griechen, auf die man sonst so gern Bezug nehme, über die Leistungsfähigkeit der Jugend doch anderer Meinung gewesen. Bei Platon halte Sokrates den hochbegabten Alkibiades erst nach Vollendung des 20. Lebensjahres für gereift genug, um philosophische Unterweisung mit Nutzen entgegenzunehmen. Und dabei hätten jene Griechenjünglinge mehr Zeit zum Philosophieren gehabt als unsere Schüler; sie brauchten weder Persisch noch Chaldäisch noch Ägyptisch zum Zwecke ihrer formalen Bildung zu erlernen. — Aus allen diesen Gründen hält es der Berichterstatter von Halberstadt nicht für geboten, durch irgend welchen philosophischen Unterricht, Logik und Psychologie nicht ausgeschlossen, unsere Schüler in

die Philosophie einzuführen. Damit will er nicht sagen, daß die Schüler der oberen Klassen mit philosophischen Dingen überhaupt keine Fühlung gewinnen sollen. Er hält es nur für nutzlos, eine rein philosophische Unterweisung zu geben, die sich systematisch Stunde für Stunde in Abstraktionen bewege und über die Köpfe der Schüler wie Nebelgewölke hinwalle. Ein derartiger, vornehmlich an der Hand eines kleinen katechismusartigen Leitfadens erteilter Unterricht sei langweilig und geisttötend, das wisse er aus eigener Erfahrung. Die philosophischen Belehrungen hätten sich also, seiner Meinung nach, darauf zu beschränken, auf positiven Unterlagen, die durch den gesamten Unterricht gegeben würden, die Schüler zu höheren Begriffen und Ideen emporzuführen.

Ich habe bei den Ausführungen des Berichterstatters von Halberstadt etwas länger verweilt, weil die ablehnende Haltung hier besonders klar und derb ausgesprochen ist. Aber man beachte wohl, ohne alle philosophische Unterweisung will auch er die Schüler der höheren Lehranstalten nicht lassen; er verwirft nur den systematischen oder rein theoretischen Unterricht.

Eine unbedingte Verpflichtung der höheren Schule, ihre Zöglinge in die Philosophie einzuführen, will auch Zerbst nicht anerkennen. Es sei ja richtig, daß die Anleitung zu philosophischem Denken gerade das bezwecke, was Ziel der höheren Schule sei, nämlich die Erzeugung möglichst richtiger Vorstellungen; aber dieses Ziel werde nicht allein durch die philosophische Unterweisung erreicht, sondern durch den gesamten übrigen Unterricht auch. Da aber nicht bestritten werden könne, daß jene höchste Aufgabe der Schule, eine auch für verwickelte Lebensverhältnisse erforderliche Urteilskraft zu schaffen, mit Hülfe der Philosophie nicht nur leichter, sondern auch sicherer, vielleicht sogar besser gelöst werde als ohne sie, so sei eine bedingte Verpflichtung anzuerkennen.

Zu den Gegnern einer besonderen philosophischen Unterweisung der Schüler gehört auch Nägelsbach. Seite 9 seiner „Pädagogik“ führt er aus, Philosophie sei undenkbar ohne das Wissen vom Wissen, ohne daß man das Erkennen selbst zum Gegenstand der Erkenntnis mache. Dies könne man aber dem jugendlichen Geiste, der an das Denken und Wissen sich erst gewöhnen müsse, nicht sofort als Objekt vorlegen; Philosophie im systematischen Sinne sei durchaus kein Gegenstand der Gymnasialbildung, auch nicht insofern, als sie in die Tiefe der Dinge und auf die letzten Gründe eingehe; denn wo es viel praktisch zu erlernen gelte, müsse man sich mit einer relativen Bildung begnügen. Hiergegen wirft Naumburg mit Recht ein, daß es sich gar nicht um die Philosophie selbst, sondern um eine Vorschule der Philosophie handle, daß es ferner nicht nur auf die Theorie, sondern auf die praktische Übung durch Herleitung von Grundgedanken aus seelischen Erscheinungen und konkreten Fällen ankomme. Bedenke

man, daß eine richtig geleitete Methode jene Abstraktion in Anschauung verwandle und durch praktische Übungen zu philosophischen Grundlehren und Grundbegriffen gelangen könne, so werde Nägelsbachs Ansicht hinfällig.

Sodann ist es der Korreferent von Zerbst, der einen besonderen Unterricht in der Philosophie widerrät, und ebendaselbst hat die Konferenz erklärt, daß die höhere Schule zu einer Einführung in die Philosophie, d. h. zu einer Anleitung und Gewöhnung der Schüler zu philosophischer Anschauung, nicht unbedingt, sondern nur bedingt verpflichtet sei, nämlich, soweit nicht die Wirksamkeit der übrigen Mittel, deren sich die Schule zur Erreichung ihres Zweckes bediene, dadurch geschmälert werde.

Der Berichterstatter bei den Verhandlungen in der Rheinprovinz, der mit großem Eifer für die philosophische Propädeutik eintritt, meint doch auch, es handle sich bei dieser Frage nicht um ein Lebensinteresse des Gymnasiums, und für die Richtigkeit seiner Anschauung könne er sich auf die Geschichte der letzten zwanzig, dreißig Jahre berufen.

Schrader, der ja immer mit großer Vorsicht und Gewissenhaftigkeit zu Werke geht, hält dafür, daß die Frage, ob in der philosophischen Propädeutik besonderer Unterricht erteilt werden solle, nicht unbedingt, aber doch unter bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen bejaht werden könne; diese Bedingungen seien, daß der philosophische Unterricht richtig begrenzt werde, daß er eine innere Verbindung mit dem übrigen Unterricht finde, daß ein geeigneter Lehrer für ihn vorhanden sei.

Die Direktoren-Versammlung in Posen vom Jahre 1891 hält philosophische Unterweisung irgend welcher Art in Prima auch nur für wünschenswert.

Wir können also sagen, daß die höheren Schulen die Pflicht haben, in die Philosophie einzuführen, dies wird von niemand bestritten; nur darin gehen die Ansichten vielfach auseinander, ob dieser Unterricht mehr gelegentlich oder mehr im Zusammenhang, mehr zufällig oder mehr methodisch erteilt werden soll.

Die Aufgabe der philosophischen Propädeutik.

Die Frage nach der Pflicht einer vorbereitenden Unterweisung in der Philosophie hängt von der Aufgabe ab, die man ihr stellt, und von den Ergebnissen, die sie liefert. Leistet sie Dienste, deren man nicht entraten kann, soll anders die Bildung der höheren Schulen nicht mangelhaft bleiben, so sind diese Schulen einfach verpflichtet, jene Unterweisung zu bieten; im anderen Falle sind sie es nicht.

Also was bedeutet die philosophische Propädeutik und was bewirkt sie?

Auf die Frage, was unter philosophischer Propädeutik zu verstehen ist, antworten wir zunächst mit dem Berichterstatter der Rheinischen Direktoren-

Versammlung, daß sie nicht eine Vorbereitung auf ein philosophisches Fachstudium bedeutet, sondern eine schulmäßige Unterweisung in gewissen philosophischen Dingen zu dem Zwecke, Aufschlüsse zu geben, Interesse für Philosophie zu erwecken und für wissenschaftliches Denken tüchtig zu machen. Sie soll also nicht nur der kleinen Zahl von Fachleuten, sondern allen Zöglingen zu gute kommen, ihren Gedankenkreis zu allgemeinen Begriffen erheben und für ihr Wissen das einigende Band schaffen. Eigentliche Philosophie ist sie nicht, denn dann würde sie den Gesichtskreis des Gymnasiums überschreiten, sondern nur Vorbereitung und Einleitung dazu, der zusammenfassende Abschluß des Gymnasialunterrichts und die Vorbereitung zum Universitätsstudium und zum Kampf mit der Wirklichkeit. Daß es neben diesem Anfangsunterricht in der Philosophie, die wir philosophische Propädeutik im engeren Sinne nennen können, noch eine philosophische Propädeutik im weiteren Sinne gibt, liegt auf der Hand; es ist dies der ganze übrige wissenschaftlich betriebene Unterricht in den höheren Schulen; von diesem Unterricht ist später die Rede.

Um zu erkennen, ob die höheren Schulen die Pflicht haben, in die Philosophie einzuführen, kann man auch in der Weise vorgehen, daß man nach der Aufgabe der höheren Schulen fragt und aus ihr die Notwendigkeit oder Nichtnotwendigkeit der philosophischen Propädeutik folgert.

Nun ist es freilich nicht leicht, die besondere Aufgabe der höheren Schulen in eine kurze Formel zu fassen, aber es kann doch annähernd gelingen.

In seinem bereits erwähnten Artikel in Schmids Encyklopädie bemerkt H. Kern: sowohl daraus, daß diese Schulen durch ihren Unterricht erziehend wirken, als auch aus ihrem wissenschaftlichen Charakter folge, daß ihr Unterricht danach streben müsse, Regsamkeit und Selbsttätigkeit des Geistes zu entzünden, dem Zöglinge die zum selbständigen Fortarbeiten nötige Energie und Gewandtheit des Geistes zu erwerben, den Sinn für eigenes, freies Forschen, für Selbstprüfung, für Selbständigkeit des Denkens und Untersuchens, für freie, auf die eigene Produktivität fortwirkende Beherrschung des Stoffes zu beleben, das iurare in verba, das Annehmen und Nachbeten nach der Formel der Pythagoraer αὐτὸς ἔφα, den Dogmatismus der Lehre einzuschränken, mit einem Worte, den mit wahrhaft wissenschaftlichem Streben untrennbar verbundenen philosophischen Geist zu erwecken.

Wer dem Schüler ein solches Ziel steckt, ist berechtigt, zu verlangen, daß, je mehr sich der Unterricht seinem Abschlusse nähert, die Beziehungen der einzelnen Wissenschaften zueinander und zu dem denkenden Geiste sowie die Begriffe, welche die Grundlage alles Wissens bilden, erkannt werden, d. h. der muß nicht nur auf eine wissenschaftliche Behandlung des Unter-

richts dringen, sondern auch auf eine besondere philosophische Propädeutik, um damit ebenso sehr für das Leben wie für die Universität vorzubereiten.

Wesentlich die Vorbereitung für die Universität hatte Wiese im Auge, als er in der philosophischen Propädeutik das geeignetste Mittel sah, den Schuldisziplinen Einheit und Abschluß zu geben und den Schüler bei der Vielheit der historisch aufzunehmenden Kenntnisse an geistige Selbständigkeit und an Methode zu gewöhnen.

Dagegen sieht mehr auf das Leben und seine Bedürfnisse jener Berichterstatter in der Rheinprovinz, der im Hinblick auf unsere politischen und sozialen Zustände, das Repräsentativsystem, die Selbstverwaltung, die Macht der Presse, den Widerstand der Meinungen usw., fordert, daß die höhere Schule ihren Zöglingen eine gewisse Gewandtheit und eigenmächtige Kraft der Prüfung von Erkenntnissen verschaffe, die sich nur aus dem Bewußtsein von den Prinzipien des Erkennens und den feststehenden Regeln des psychischen Lebens ergebe.

Eine ähnliche Auffassung findet sich im Gutachten von Zerbst. Ausbildung der Urteilsfähigkeit in möglichst hohem Grade wird hier als das Ziel des höheren Unterrichts bezeichnet. Ist diese Fassung schon etwas eng, so wird eine andere, wonach es Aufgabe der höheren Schulen sein soll, Logik des Denkens zu erzielen, erst recht nicht als ausreichend betrachtet werden können.

Wir werden sagen müssen, daß die Bildung der höheren Schulen human und formal zugleich sein soll; daß sie das beste und geeignetste Wissen in einer Weise zu übermitteln hat, daß alle Geisteskraft des Schülers geweckt und gestärkt werde und ihn für die Lösung künftiger Aufgaben, für die Erfüllung des Berufes, für ein selbständiges, auf klare Erkenntnis und Beherrschung der Verhältnisse sich stützendes Auftreten tüchtig und geschickt mache. Es muß also zu einer bestimmten Summe von Kenntnissen eine geistige Schulung hinzukommen, die den einzelnen befähigt, die Dinge wissenschaftlich anzugreifen, nach ihrem Grunde und Zusammenhange zu fragen und seine Arbeit mit klarem Bewußtsein zu verrichten. Dazu dienen die Geistes- und die Naturwissenschaften, die Sprachen, vornehmlich die alten, die Mathematik, die Physik und alle anderen Fächer. Aus diesen Fächern ersieht nun der Zögling, was Fachwissenschaft ist; wie aber diese Wissenschaften untereinander zusammenhängen, was das Allgemeine ist, das sie bindet, was Philosophie, die Mutter der Wissenschaften, ist, der sie alle ihren Ursprung verdanken und mit der sie alle wieder Fühlung suchen, um nicht der Unwissenschaftlichkeit zu verfallen, das alles soll er in philosophischer Unterweisung erfahren. Aber weiter. Wer wissenschaftlich geschult ist, wer die Seelenkräfte anwendet und nur nach Gesetzen denkt, wird sich über die Seelenkräfte und die Denkgesetze klar werden, um, was er tut, nicht instinkt-

mäßig und aus der Macht der Gewohnheit, sondern mit klarer Erkenntnis und mit Bewußtsein zu tun. Er trägt sodann Verlangen, auf die Fragen nach den höchsten und wichtigsten Dingen Antwort zu erhalten, die Gedanken der Weisen nachzudenken, sich eine selbständige Überzeugung zu verschaffen.

Allen diesen Wünschen und Bestrebungen kommt der philosophische Unterricht entgegen; wir dürfen also sagen, aus der Aufgabe, die den höheren Schulen gestellt ist, folgt mit Notwendigkeit, daß Unterricht in der philosophischen Propädeutik erteilt werde; denn das ist der Hauptzweck, den man bei der philosophischen Propädeutik verfolgt, daß sie in die wissenschaftliche Denkweise einführt.

Auch nach dem Berichterstatter von Wittenberg besteht das Wesen der höheren Bildung vor allem darin, daß der Gebildete die Fähigkeit besitze und den unstillbaren Drang in sich fühle, die Welt der Dinge einerseits unter dem historischen, andererseits unter dem philosophischen Gesichtspunkte zu betrachten, daß er sich nicht damit begnüge, hier auf dieser Erde unter eine unendliche Fülle und Mannigfaltigkeit von Wirklichkeiten gestellt zu sein, um sich mit diesen bezüglich seiner eigenen Person, so gut es gehen will, abzufinden, sondern daß er auch das Verlangen empfinde, die Welt zu verstehen, in der Vielheit eine Einheit zu suchen, nicht nur dem Was und Wie der Dinge nachzudenken, sondern auch dem Woher und Wohin; weiter auch sich Rechenschaft zu geben über sich selbst und über die in ihm arbeitenden Seelenkräfte. Wem dieses Verlangen fehle, dem fehle wahre Bildung, möchte er auch das Wissen eines Konversationslexikons mit sich herumtragen.

Fortlage erklärt in seiner Abhandlung über die Natur der Seele dies als das Kennzeichen eines gescheiten Mannes, daß es in seinem Kopfe beständig tönt: Warum? Wieso? Wann? Wo? Wie? Durch wen? Wenn anders? Warum nicht umgekehrt? und daß diese Fragen rastlos und unerschöpflich wie Schöpfräder das Wasser der Einfälle ziehen, durch welches der alte Gedankenschatz in einer fortwährenden Bewegung erhalten, zu fortwährenden Verwandlungen und Umformungen angeregt wird. Naumburg, das diese Stelle anführt, bemerkt dazu, sie gelte auch schon für den Kopf des geweckten Kindes. Je weiter dies in seiner geistigen Entwicklung vorschreite, um so eindringlicher nahten die Fragen und auf alle suchten Erziehung und Unterricht eine Antwort zu geben; ja, nicht genug damit, sie suchten, indem sie die Denkfähigkeit und das sittliche Verantwortungsgefühl erhöhten, in dem Zöglinge nichts anderes als eine größere Lebhaftigkeit im Frage- und Antwortspiel herbeizuführen. Die sich auf allen Stufen des höheren Schulwesens in der Wissenschaft wie im Unterricht geltend machende wissenschaftliche Methode dränge den Schüler der obersten Klasse zu den letzten Gründen des Denkens und Seins. Diesem Streben komme

die angeborene Anlage des Menschen, sein philosophischer Trieb, halbwegs entgegen. Lehre die wissenschaftliche Methode den Geist, das Unwesentliche auszuscheiden, das Wesentliche festzuhalten, das Einzelne in das Ganze einzuordnen, es sei in den Begriff oder in das Gesetz, dann lehre sie ihn in den einzelnen Fächern, was not sei; aber die Pforten des Heiligtums der Philosophie, wo die Fragen nach den letzten Gründen der Wissenschaften beantwortet würden, blieben ihm verschlossen. Und doch begehre der Schüler der oberen Klassen auch nach dieser Erkenntnis. — Lichtenberg habe den Menschen ein „Ursachentier" genannt; nach Goethe sei der Kausalbegriff der angeborenste, der notwendigste Begriff, und Liebmann habe gesagt, durch keine Skepsis und sophistische Dialektik werde sich ein gesund und gerade gewachsener Verstand in der Überzeugung irre machen lassen, daß eben jedes geringste und jedes größte Ereignis in dieser Welt seine Ursache habe, aus der es gerade in diesem Zeitpunkte und an diesem Orte hervorgehen mußte.

Diese angeborene Anlage, so führt Naumburg weiter aus, rühre sich auf der Oberstufe der höheren Schulen merklich und finde in Fragen nach Weltzusammenhang, Weltanschauungen, seelischen Vorgängen und Denkgesetzen oft ihren lebhaften Ausdruck. Es sei nur natürlich, daß der Schüler dort, wo er überhaupt Belehrung und zwar eine wissenschaftliche Belehrung über Fachwissen erhalte, auch eine Belehrung über die Anfänge der Wissenschaft empfange, die dem unwiderstehlichen Zuge des Menschen nach einer wissenschaftlichen Weltanschauung Rechnung trage. Gerade wegen seiner Bedeutung für die Erkenntnistätigkeit und das Seelenleben müsse der philosophische Trieb in der höheren Schule eine besondere Pflege finden, da sie ihre Zöglinge über die Jahre hinaus behalte, in denen sich der Geist mit einem mehr gedächtnismäßigen Festhalten der Elemente des Wissens begnüge. Das Staunen, der Quell der Philosophie, greife in dem Kinde oft Platz, und aus diesem Zuge des menschlichen Gemütes entwickele sich im Laufe des Menschenlebens das Verlangen nach einer Erkenntnis der letzten Gründe des Daseins, vollziehe sich die Umwandlung des naiven Realismus in den kritischen Realismus. Dieser Zug müsse methodisch gebildet werden, damit nicht die Gefahr eintrete, die Lessings Wort andeute: „Alle philosophischen Vorübungen überspringen und bei dem anfangen, was die Spekulation Kühnes und Wunderbares hat, heißt den geraden Weg zur Schwärmerei nehmen." Im Jünglinge müsse ein Verständnis für die ewigen Ordnungen, wie in der Natur und Geschichte, so für die der Geisteswelt angebahnt werden. Geschehe nichts von seiten der höheren Schulen zur Befriedigung des Triebes, den Dingen auf den Grund zu gehen, dann bemächtige sich statt des ordnenden, leitenden Verstandes die leicht irreführende Phantasie des jugendlichen Geistes und stürze ihn in Gefahren und Verderbnis.

Halle (G.) führt den Satz des Aristoteles „πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει“ ins Feld und setzt hinzu, dieser Satz sei, Gott sei Dank, auch heute noch wahr. Der Trieb zum Wissen sei dem Menschen angeboren; das Interesse des Wissens richte sich aber nicht sowohl aufs einzelne als vielmehr auf das Ganze. Das Praktische setze sich von selbst durch, aber Sache der Schule sei es, diesen philosophischen Trieb zu heben und in die rechte Bahn zu leiten.

Eisenberg weist im Anschluß an O. Weißenfels auf das in jedem Menschen entstehende Verlangen nach philosophischer Erkenntnis hin, das Schopenhauer als das metaphysische Bedürfnis bezeichne, und führt aus der Programmabhandlung von Schulze (Gymnas. zu Landsberg a. W. 1889) den Satz an, beim Nachdenken der Schüler, beim Vergleichen und Kombinieren bleibe es nicht aus, daß auch Kenntnisse sich berührten, die sich nicht zu vertragen schienen; ein Unbefriedigtsein mache sich geltend, Zweifel drängten sich in die vermeintlichen Kenntnisse, Probleme erwüchsen, die Reflexion werde wachgerufen, die Kritik verlange, zu Worte zu kommen.

Dieselbe Erfahrung hat Lehmann gemacht. Im Geiste eines achtzehnjährigen Jünglings rege sich, so versichert er, naturgemäß das Interesse für psychologische Grundfragen. Das Interesse werde durch die Betrachtung der Natur und der Geschichte, zu welcher der Gymnasialunterricht anleite, geweckt, es werde lebendig erhalten und gekräftigt durch die Beschäftigung mit der Literatur, die von philosophischer Weltanschauung in dem Maße durchtränkt sei wie die Werke unserer Klassiker; es werde endlich zu einem Bedürfnis gesteigert durch die ersten bewußten inneren Erfahrungen, die in dieses Alter zu fallen pflegten. Ob es denn ratsam erscheinen könne, dieses Bedürfnis unbefriedigt, dieses Interesse unberücksichtigt zu lassen? In seiner zweiten Schrift nimmt der genannte Gelehrte an (Erz. u. Erz. S. 265), daß mancher in der Religion den Halt finde, den er brauche, aber den meisten — sagen wir lieber, vielen — gerate eben auf dieser Entwickelungsstufe auch die religiöse Überzeugung ins Wanken und bedürfe der Stützen von außen, wenn sie nicht für immer verloren gehen solle.

Das Bedenken betreffs der Religion hat, wie Naumburg mitteilt, auch Elsperger in den Blättern f. d. bayrische Gymnasialwesen ausgesprochen; es sei unverkennbar, daß dem Unterricht in der Religion die Schüler leider häufig mit einem großen Mißtrauen entgegenkämen und daß oft so viele unserer älteren Schüler nicht nur am Glauben Schiffbruch litten, sondern die Schulen mit jener traurigen Skepsis des Ungebildeten verließen, die jeder edlen Ansicht mit Argwohn entgegenkomme.

Wittenberg geht von der Tatsache aus, daß wir in einer Zeit des Utilitarismus leben, der ernstlich droht, in öden, grauen Amerikanismus auszuarten, und erklärt es darum für Pflicht der höheren Schulen, an ihren

Zöglingen, den künftigen Leitern des Volkes, gewissermaßen eine Zwangsimpfung mit einem wenn auch geringen Quantum philosophischen Geistes vorzunehmen.

Aufgabe der Philosophie ist es, schreibt Erfurt (G.), die allen Wissenschaften gemeinsamen Grundbegriffe von höheren, allgemeinen Gesichtspunkten aus zu betrachten, sie im Zusammenhange darzulegen, sie eingehend zu erörtern, klarzustellen, gegeneinander abzugrenzen und gehörig zu begründen. Diese Wissenschaft gehöre auf die Universität. Um aber die Kluft, die in dieser Beziehung vielfach zwischen Schule und Universität bestehe, auszufüllen, führe die höhere Schule ihre Zöglinge in die Philosophie ein, indem sie ihnen die wichtigsten Vorkenntnisse übermittele. Vor allem aber leite sie ihre Zöglinge dazu an, die geistigen Operationen, die sie in allen anderen Wissenschaften, wenn auch mehr unbewußt, vollzögen, mit Bewußtsein zu verrichten, und indem sie ihnen einen Einblick in die wichtigsten Denkgesetze und Denknormen gewähre, gebe sie ihnen damit zugleich ein richtiges Mittel an die Hand, sich selbst, ihr Denken und alle einzelnen Denkakte zu kontrollieren.

Aber die höhere Schule dürfe nicht nur, so führt Erfurt (G.) weiter aus, als eine Vorschule für die Universität angesehen werden. Sie habe auch in sich selbst einen Bildungszweck, sie sei die Vorschule für alle diejenigen Bildungsarten und Stände der Gesellschaft, welche einen Anspruch darauf erhöben, zur Klasse der im höheren Sinne des Wortes Gebildeten zu gehören. Zu dem Ende müßten die Schüler in die wichtigsten Bildungsfragen, welche die Zeit bewegten, eingeführt und mit den die Zeit beherrschenden Ideen bekannt gemacht werden. Der philosophische Unterricht habe das Interesse für derartige Fragen zu erwecken, wo es vorhanden sei, zu vertiefen und so den philosophischen Sinn zu bilden, damit der Zögling später imstande sei, über den Wert und Unwert der Anschauungen und Ideen, die an ihn heranträten, ein eigenes Urteil zu fällen. Dazu aber bedürfe es nicht nur flüchtiger Anregungen und zerstreuter Andeutungen, sondern eines besonderen, geordneten Unterrichts. Damit komme die Schule einem zwiefachen Bedürfnis entgegen, einem persönlichen des heranwachsenden Schülers und einem allgemeinen, in der gegenwärtigen Beschaffenheit der Wissenschaften begründeten Bedürfnis der Zeit. In der Seele des 18jährigen Jünglings rege sich ein philosophischer Drang, der sich mit dem Überlieferten nicht begnüge, sondern nach den letzten Gründen und höchsten Zielen des Daseins forsche. In diesen Jahren des Zweifels und des Fragens werde der Grund zu einer künftigen Weltanschauung gelegt. Bleibe nun der Jüngling auf das Leben und den Umgang, auf die Tagesweisheit und den Streit der Meinungen angewiesen, wo sich Wahres und Falsches fast ununterscheidbar verbinde oder auch das Gefährliche ihn blende und locke, so gerate mancher Jüngling auf Abwege und verharre in den hierbei eingesogenen Vorurteilen

sein ganzes Leben hindurch. Hier sei ein geordneter philosophischer Unterricht in erster Linie berufen, Klarheit zu schaffen und jenes philosophische Bedürfnis in richtiger Weise zu befriedigen. Dazu müßten natürlich die übrigen Lehrgegenstände, namentlich das Deutsche und die Religion, nicht unwesentlich beitragen, aber nur der philosophische Unterricht besitze die Fähigkeit, das in den anderen Lehrfächern in der Form der konkreten Anschauung Gebotene zur Einheit des Begriffes zusammenzufassen und erst so wahrhaft belehrend zu wirken. Gerade damit aber komme dieser Unterricht einem dringenden Bedürfnis der Zeit entgegen. Die Wissenschaft unserer Tage leide an einem gewissen Materialismus, an einer Überschätzung der Einzelkenntnisse und der technischen Fertigkeiten auf Kosten einer einheitlichen, auf das Ganze gerichteten Bildung. Es fehle uns an der rechten Beherrschung des Stoffes, da wir uns über der Fülle des Wissensbesitzes selbst meist verloren hätten, und damit an der rechten geistigen Freiheit. Diesem Übel zu steuern, dazu seien die Universitäten und höheren Schulen berufen. Wohl hätten es beide Arten von Anstalten in dieser Hinsicht an sich fehlen lassen, aber bereits habe man hier und da schon die Axt an die Wurzel gelegt. In den letzten Jahrzehnten hätten die philosophischen Studien einen erfreulichen Aufschwung genommen, dies müsse auf die höheren Schulen zurückwirken. Überall müsse der Ruf erschallen: „Aus der Analyse in die Synthese, aus der Vielheit in die Einheit!“ Also im Namen der nach Erlösung seufzenden Zeit, die über die geistige Unfreiheit eines zersplitternden Spezialismus hinausstrebe, sei ein geordneter und zusammenhängender propädeutischer Unterricht als obligatorischer Lehrgegenstand auf jeder höheren Schule, mindestens auf jedem Gymnasium, zu fordern.

Auch Wittenberg (G.) antwortet auf die Frage, ob nicht gelegentliche philosophische Erörterungen in der Schule genügen, mit einem entschiedenen Nein. Ein systematischer Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und der Psychologie sei notwendig. Er eröffne den Schülern ganz neue Gesichtspunkte, führe sie in eine vollständig neue Art ein, sich selbst und die Dinge zu betrachten, und gebe ihnen geradezu das Gefühl, daß ihnen über Dinge, die ihnen bisher im Dunkel der Unbewußtheit gelegen hätten, im eigentlichen Sinne des Wortes „ein Licht aufgehe“. Man müsse es nur erlebt haben, wie eine Art Entdeckerfreude über die Gesichter der Schüler gehe, wenn man ihnen gezeigt habe, daß der Satz „A ist A“ keineswegs eine nie bestrittene Wahrheit sei und daß auf seiner Wahrheit alle Erkenntnismöglichkeit beruhe; oder daß, wenn ich sage: „Da ich krank bin, gehe ich nicht aus“, ich damit den Schluß gemacht habe, dessen Obersatz ich, weil er anerkannt ist, nicht erst ausspreche. Im übrigen Unterricht kämen solche Erörterungen selten oder doch nur als Mittel zum Zweck vor, hätten also nur

eine dienende Stellung; in selbständiger Behandlung dagegen kämen sie zu voller Geltung und brächten eine angemessene Einleitung in die Philosophie.

Auf etwas anderem Wege kommt Schleusingen (G.) zu demselben Ziele. Wenn es, so führt der Bericht aus, unzweifelhaft Aufgabe der Schule sei, ihre Zöglinge zur Logik des Denkens zu erziehen, so dürfe nicht übersehen werden, daß die Sicherheit und Wirksamkeit der Denkprozesse durch die bewußte Anwendung der ihnen zu Grunde liegenden Denkformen erhöht, ja öfters erst gewährleistet werde. So müsse man von einem jeden jungen Menschen, der das Reifezeugnis auf einer höheren Schule erworben habe, die Fähigkeit und das Bedürfnis zu begrifflichem Denken als der Grundlage aller wissenschaftlichen Forschung und dem Gegengewicht zur verschwommenen Phrase verlangen. Er müsse imstande sein, von Dingen, die seiner Erfahrung angehörten, den Begriff durch methodisches Denken einigermaßen richtig zu finden. Habe man ihn nun nie darüber belehrt, was ein Begriff sei und wie man ihn finde, so werde die Lösung dieser Aufgabe für seinen herumtappenden Verstand ziemlich aussichtslos sein. Der Primaner müsse wissen, daß der Begriff von der Allgemeinvorstellung sich insofern unterscheide, als er die gedachte Einheit der wesentlichen Merkmale eines Dinges sei und daß er durch die regelrechte, auf dem Satze „definitio fit per genus proximum et differentiam specificam" beruhende Definition gewonnen werde; er müsse auch die Fehler kennen, die beim Definieren gemacht werden, dann habe er alle Mittel in der Hand, eine gute Definition zu geben.

Ein weiterer Grund für besondere philosophische Propädeutik ist nach Wittenberg der, daß dann Denkfehler, die im Unterricht oder in den deutschen Aufsätzen vorkommen, durch ein einziges Wort gekennzeichnet und unschädlich gemacht werden können. „Was hat sich N. N. eben geleistet?" „Einen circulus vitiosus." „Welcher Fehler liegt hier vor?" „Die μετάβασις εἰς ἄλλο γένος." „Weshalb ist diese Folgerung falsch?" „Weil sie nach dem falschen Satze „post hoc, ergo propter hoc" gezogen war."

Und noch auf einen neuen Grund weist Wittenberg hin. So wenig der Berichterstatter davon wissen will, daß es die Aufgabe der höheren Schulen sei, für das Studium der Philosophie auf der Universität vorzubereiten, so hält er es doch für notwendig, die Schüler in den Stand zu setzen, die akademischen Vorträge, die mit einer Menge philosophischer Begriffe arbeiten, zu verstehen. Was wolle er anfangen, wenn er nicht wisse, was apodiktisches, kategorisches, problematisches Urteil sei, was Relation, Modalität, Syllogismus, Prämissen, Hypothese, Division, Partition, Inhalt und Umfang des Begriffs usf. bedeuteten? Mit diesem Handwerkszeug der Wissenschaft müsse der junge Student vertraut sein, wolle er sich nicht bloßstellen und Schaden erleiden. Die Universität gebe diese Vorkenntnisse nicht, darum müsse die Schule sie bieten.

Diesen auch sonst öfter geltend gemachten Grund glaubt Langensalza durch den Hinweis darauf entkräften zu können, daß man dann auch die termini technici der Jurisprudenz, der Medizin und anderer Wissenschaften lehren müsse. Doch nicht. Die philosophischen termini technici gehören zum Handwerkszeug des gebildeten Menschen und des Mannes der Wissenschaft, darum sind sie unentbehrlich. Lehmann erzählt in einer Anekdote, daß ein Primaner bei der Bezeichnung „konträrer Gegensatz" laut aufgelacht und auf die Frage, warum er lache, geantwortet habe, dies sei ja dasselbe. Dies sollte allerdings bei einem Gebildeten nicht vorkommen.

Für den systematischen Betrieb der Logik tritt auch Zeitz kräftig ein. Der ganze bisherige Unterricht sei gewissermaßen eine einzige große Induktion, eine Beispielsammlung für das allgemeine Gesetz gewesen, das nun wie eine reife Frucht vom Baume falle; wenigstens sollte jeder Lehrer der Logik sich in dieses Verhältnis zu dem übrigen früheren wie gleichzeitigen Unterricht stellen; der Unterricht in der Logik sei ein Stück Konzentration, eine zusammenfassende Vereinheitlichung der bisher zerstreuten Einzelkenntnisse. Und wie die Logik gewissermaßen das abschließende Ergebnis des Unterrichtes sei, so wirke sie wieder befruchtend auf den Unterricht in Prima zurück. Die Schüler wendeten jetzt die logischen Gesetze mit Bewußtsein an und erlangten eine gewisse Gewandtheit in ihrer Handhabung; sie wüßten jetzt, worauf es ankomme, wenn es gelte, einen ästhetischen oder sittlichen Begriff zu entwickeln.

Schließlich sei noch an ein Wort von Halle (G.) erinnert. Der Berichterstatter beklagt es, daß die meisten von denen, die mit dem Zeugnis der Reife abgehen, ohne alle philosophische Bildung bleiben. Das gereiche ihnen selbst und der Wissenschaft zum Schaden. Es fehle an der nötigen Vertiefung. Wenn irgend ein Fach, so sei die Philosophie dazu angetan, materiellen Strömungen entgegenzuwirken und zu zeigen, daß der Mensch nicht allein vom Brote lebe. Immerhin seien doch die, welche die Universität bezögen, in der Lage, Philosophie treiben zu können; aber was fingen die an, die von der Schule aus gleich in das praktische Leben einträten? Sie hätten meist keine Gelegenheit, die Lücken ihrer Bildung auszufüllen, ja sie wüßten oft nicht einmal, daß sie diese Lücken hätten. Sähen sie sich nun vor schwierige, verwickelte Fragen gestellt, so versagten sie, verfielen entweder einem oberflächlichen Skeptizismus oder einem leichtgläubigen Dogmatismus. Auch unsere Schüler seien gerade in jenen Jahren geneigt, sich von der Tradition frei zu machen und sich unter der Einwirkung von Büchern, Zeitungen, bestechenden Persönlichkeiten usf. eine eigene Weltanschauung zu bilden. Diese ihre Gedanken in Zucht zu nehmen, zu klären, auf das richtige Ziel hinzulenken, das sei ernste Pflicht der Schule. Wenn einzelne Schüler für diese Fragen kein Verständnis und kein Interesse hätten,

so könne man deshalb den philosophischen Unterricht so wenig ausschließen, als man etwa um der ἀγεώμετροι willen die Mathematik aus den Schulen verbanne.

Ich kann nicht alle Ansichten und alle Begründungen, die in den vorstehenden Auszügen aus den Gutachten enthalten sind, als richtig anerkennen und billigen, aber im großen und ganzen stimme ich ihnen bei. Ich versuche, meinen Standpunkt im folgenden klar zu legen.

Es ist ein alter Satz, daß die Logik nicht logisch denken lehre, daß sie dies nicht wolle und nicht könne. Es kann einer die Gesetze der Logik genau kennen, sie an den Fingern herzählen und dabei doch ein unlogischer Kopf sein, ja der Vorgang des Denkens würde schwerfällig werden, wenn er dem logischen Schema folgte. Und tauchen nicht ganze Gedankenreihen blitzartig auf, ohne daß der Denkende die Einzelheiten mit dem Maßstabe des logischen Schemas abgemessen und abgezirkelt hätte? Logik und Psychologie und jede andere philosophische Disziplin lehrt natürlich klar und folgerichtig denken, wenn anders sie selber in stetiger Entwicklung vorschreitet. Aber diese Eigenschaft teilt die Philosophie mit jeder recht betriebenen Wissenschaft; sie hat in diesem Stücke nichts Besonderes voraus. Wer also ein collegium logicum hörte, um ein logisch geschulter Kopf zu werden, würde sich täuschen. Wenn einer sonst nicht begabt genug ist, gegebene Dinge zu durchschauen, seine Vorstellungen zu ordnen und, was er denkt und empfindet, sachgemäß auszudrücken, so kann ihm auch die philosophische Propädeutik nichts nützen. Aber zu verständnisvoller Erfassung der Denkvorgänge, der Seelenkräfte, kurz des ganzen inneren Lebens kann einem die Beschäftigung mit der Philosophie verhelfen, und dies ist unendlich viel wert. Hier ist der Mensch selber, und zwar der innere Mensch mit seinem geheimnisvollen Wesen der Gegenstand menschlicher Betrachtung. Und wenn die Jugend auch nur einen Blick in diese Verhältnisse täte und dadurch zu weiterem Studium angeregt würde, wäre das nicht ein großer Gewinn? Wenn es wahr ist, daß der Mensch das Studium des Menschen ist, sollen wir dann auf den höheren Schulen dieses Studium nicht wenigstens anbahnen?

Aber nicht nur um des hochinteressanten Inhalts willen sollen die Anfänge der Philosophie gelehrt werden, sondern auch aus formalen Gründen. Wenn in den Elementen der Logik und Psychologie unterwiesen wird, so geschieht es in der Weise, daß eins aus dem andern gefolgert, daß alles systematisch entwickelt wird. Das ist unzweifelhaft eine schöne Anleitung zu wissenschaftlichem Denken. Die Denktätigkeit wird geweckt und geschult; der Schüler wird gezwungen, seine Gedanken in Zucht zu nehmen und streng methodisch zu entwickeln; er lernt mit Bewußtsein begreifen und urteilen. Dies Verfahren hat noch den Vorteil, daß es den Schüler Fehler gegen die Denkgesetze wissentlich vermeiden läßt, die ein nicht philosophisch

geschulter Kopf begeht, ohne von dem Vorhandensein der Natur und der Tragweite dieser Fehler etwas zu merken. Es zeigt sich dies namentlich bei der Begriffsbildung und bei der Aufstellung von Dispositionen, wie oben an mehreren Beispielen gezeigt ist. Man darf also sagen, daß die bewußte Anwendung der Denkgesetze in den Denkformen die Sicherheit der Denkprozesse erhöht.

Ich sagte vorher, durch logische und psychologische Betrachtungen werde der Schüler mit seinem eigenen Innern bekannt gemacht und angeleitet, den Vorgängen beim Fühlen und Denken auf den Grund zu gehen. Damit ist aber die Bedeutung der philosophischen Propädeutik noch nicht erschöpft. Wie sie hier nach der Seele und ihren Funktionen, also nach dem Was und Wie und Warum fragen lehrt, so treibt sie die Zöglinge an, auf allen Gebieten, zu denen sie in näherer Beziehung stehen, eben diese überaus wichtigen Fragen aufzuwerfen und zu beantworten. Sie kommt damit dem innersten Verlangen des Menschen entgegen. Nicht als ob es nicht Leute gäbe, die von tieferen, geistigen Kämpfen verschont bleiben; viele werden in der Ruhe ihrer Seele und in der Gewißheit des Glaubens ihr Lebtag nicht gestört. Andere dagegen und nicht die schlechteren sehen sich ein und das andere Mal vor Rätsel gestellt, staunen, geraten in Zweifel, werden an ihrer bisherigen religiösen, wissenschaftlichen und sittlichen Überzeugung irre und sind nun darauf angewiesen, durch tieferes Eindringen in die Natur der Verhältnisse und durch besonnenes Abwägen der Gründe, die für und wider sprechen, die verwickelte Lage zu entwirren und eine Entscheidung zu treffen, die über ihre Zukunft bestimmt. Freilich gehen diejenigen zu weit, die in dieser Hinsicht alle Hoffnung auf die philosophische Durchbildung setzen. Wir haben es erlebt und erleben es tagtäglich, daß Leute von ebenso feiner Schulung wie hoher Begabung des Geistes in wissenschaftlicher wie sittlicher Beziehung auf Abwege geraten und den Mächten der Zerstörung verfallen; es gehört eben mehr dazu als bloße Verstandesbildung, nämlich eine Bildung des Charakters auf religiös-sittlicher Grundlage. Aber das ist richtig: der gute Mensch, der an sich selber irre wird und dem der Geist, der stets verneint, hart zusetzt, wird sich ganz anders zurecht finden und seinen Versuchern ganz anders Widerstand leisten, wenn er die Fähigkeit besitzt, sich von seinen Anschauungen Rechenschaft zu geben und sie in überzeugender Weise zu begründen. Nun ist gerade das Jünglingsalter dem Erstaunen, dem Zweifel, dem Spott und der Verführung am meisten ausgesetzt und am meisten zugänglich. Erweist man also der höheren Schule und durch sie der heranwachsenden Jugend nicht einen wahrhaft ersprießlichen Dienst, wenn man den Unterricht erteilt, der vor anderen Fächern geeignet ist, an richtige Auffassung, strenge Gliederung und folgerichtige Entwicklung zu gewöhnen?

Ich hätte gewünscht, das Wort „Weltanschauung“ wäre in diesem Zusammenhange vermieden worden. Von einer Weltanschauung kann bei 18—20jährigen Jünglingen nicht die Rede sein; bringen es doch bei weitem nicht alle Männer dazu. Aber vom Anfang einer Weltanschauung, vom Versuch ihrer Begründung darf man füglich reden, und auch wenn dieser Versuch gemacht werden soll, was doch sehr wünschenswert ist, kann man der nach Regel und Gesetz aufbauenden Tätigkeit des Verstandes nicht entraten.

Es ist von verschiedenen Seiten darauf hingewiesen worden, daß die Wissenschaft seit geraumer Zeit die Neigung zeige, sich in Einzelwissenschaften aufzulösen und in deren Pflege und Ausbreitung ihre Stärke zu zeigen. Das hat die üble Folge, daß sich Spezialwissenschaften bilden, die untereinander keine rechte Fühlung mehr haben. Bitter, aber nicht unzutreffend ist die Bemerkung eines Witzboldes, der Hausarzt sei nur noch dazu da, im Falle einer Erkrankung zu sagen, zu welchem Spezialisten man schicken müsse. Die Wissenschaft der Medizin droht, in lauter einzelne Fächer auseinanderzufallen. So ist es mit der Wissenschaft im allgemeinen auch. Die einzelnen Wissenschaften sind in ihrer Absonderung zu außerordentlicher Blüte gediehen, aber sie hängen nicht mehr so zusammen, daß sie sich ihres gemeinsamen Ursprungs bewußt wären und aus dem Urquell, dem sie alle entstammen, immer neue Kraft, neues Leben und das Gefühl der Einheit schöpften. Dies ist zweifellos zu beklagen. Früher war es die philosophische Bildung, in der die Einzelwissenschaften alle ihren Ursprung und sicheren Halt hatten; die philosophische Bildung war es, die sie vor Verflachung, vor der Überschätzung von Äußerlichkeiten und Kleinigkeiten, vor dem Versinken in Materialismus und Naturalismus bewahrte; die philosophische Bildung war es, die aus dem Einzelstudium die bleibenden Ergebnisse zog, große Gesichtspunkte aufstellte und die menschliche Kultur auch innerlich förderte. So muß es wieder werden. Der Anfang dazu ist gemacht. Das Interesse für Philosophie hat, wie oben gezeigt ist, in den letzten Jahrzehnten wieder zugenommen. Gewinnt man jetzt auch die Jugend dafür, daß ein Geschlecht heranwächst, das nicht von dem buntscheckigen und verführenden Glanz verwirrender Einzelheiten berückt wird, sondern von einer höheren Warte aus die Gesamtheit der Erscheinungen ins Auge faßt, so wird der Menschheit ein großer Dienst erwiesen. Sie besinnt sich dann wieder auf sich selber, sie kehrt aus der Analyse zur Synthese zurück, sie wahrt der Forschung ihre Einheit.

Schließlich fällt auch der Umstand noch ins Gewicht, daß erst durch Unterweisung in den Anfängen der Philosophie unsere Jünglinge in den Stand gesetzt werden, den Vorlesungen auf den Universitäten mit vollem Verständnis zu folgen. Nicht nur die Philosophen von Fach, auch die

übrigen akademischen Lehrer brauchen so viele technischen Ausdrücke, Wendungen und Begriffe, daß, wer sie nicht kennt, die Vorlesungen nicht versteht. Das gilt schon von den Gymnasiasten, noch mehr von den Realgymnasiasten, am meisten aber von den Oberrealschülern. Seit die Behörde bestimmt hat, daß die Bildung der drei höheren Lehranstalten gleichwertig sein soll und der Zutritt zur Universität allen Abiturienten, nicht bloß denen der Gymnasien, zu gestatten ist, muß unbedingt ein propädeutischer Kursus für Philosophie eingerichtet werden, wenn das Geschenk an die neu zugelassenen Schüler nicht ein Danaergeschenk sein soll. Es gibt ja noch einen Ausweg, um der Not abzuhelfen, den nämlich, daß die akademischen Lehrer ihre Vorträge dem neuen Bildungsstande anpassen und elementarer lehren als vordem. Aber davon wird wohl niemand etwas wissen wollen, daß das Bildungsniveau unserer Universitäten herabgedrückt werde!

Einem Einwande ist hier noch zu begegnen. Beneke hatte sich auf die von ihm als Universitätslehrer gemachte Erfahrung berufen, daß durch den propädeutischen Unterricht bei den jungen Leuten eher Widerwille und Unlust als Lust und lebendiger Trieb erzeugt werde, das philosophische Studium weiter zu verfolgen. Dagegen hat schon H. Kern eingeworfen, daß Hegel, Herbart und Trendelenburg ganz andere Erfahrungen gemacht haben, und dann ist zu bemerken, daß Logik und Psychologie allerdings nicht die dogmatische Abgeschlossenheit haben dürfen, die Beneke mit Recht verabscheut. Dogmatisch darf die philosophische Propädeutik in keiner Hinsicht sein, weder in Bezug auf ihren äußeren noch in Bezug auf ihren inneren Charakter; sie muß sich von dem Streit der Meinungen fern halten und darf nicht die Fassung unfehlbarer Lehrsätze annehmen.

Aus allen diesen Gründen halte ich es für eine Pflicht der höheren Schulen, ihre Zöglinge durch einen propädeutischen Kursus in die Philosophie einzuführen, und ich freue mich, feststellen zu können, daß von den 15 Lehrerkollegien, die darüber abgestimmt haben, 9 die Notwendigkeit der Einführung betonen.

Wenn ein besonderer philosophischer Unterricht für notwendig erklärt wird, so ist damit gemeint, daß er zusammenhängend oder systematisch, wie es oft heißt, erteilt wird. Denn daß gelegentliche philosophische Belehrungen stattfinden und stattfinden müssen, das bestreitet niemand. An dem Ausdruck „systematisch“ haben nun viele Anstoß genommen, und es empfiehlt sich darum, ihn näher zu erklären. Er soll nicht bedeuten: in der strengen, geschlossenen Form eines philosophischen Systems; gewiß nicht, das wäre ein vermessenes Beginnen; es soll nur heißen: nicht gelegentlich, sondern in besonderem, zusammenhängendem, stetig fortschreitendem Unterricht. In der Rheinischen Direktoren-Versammlung hatte jemand den Vorschlag gemacht, für systematisch zu sagen „systemartig“. Damit wäre wenig gebessert.

Man tut gut, den Ausdruck ganz zu vermeiden und nur von einem besonderen Unterrichtsfach zu sprechen.

Auch über die Art des Unterrichts wird leicht ein Einverständnis zu erzielen sein. Nicht dogmatisch, nicht in der Weise des akademischen Vortrages ist der Stoff zu bieten, sondern in sokratischer Gesprächsform, in heuristischer Weise ist vorzugehen und sind die Ergebnisse zu erzielen.

Der Lehrer hat, wie Lehmann ausführt, schlechterdings nur das Terminologische zu geben; alles andere soll der Schüler bei richtiger Anleitung selber finden. Hungrig soll der Unterricht den Schüler machen, nicht satt; er soll ihn zur Universität entlassen mit der brennenden Begierde, die Probleme weiter zu verfolgen, die er in ihm angeregt hat. Dann wird der Jüngling wenigstens nicht durch die Universität gehen wie Parzival durch die Gralsburg und das Fragen vergessen (Lehmann Erz. u. Erz. S. 275), oder, wie P. Geyer in dem mehrgenannten Aufsatz (Monatsschrift f. h. Sch. 1902 S. 241) es ausdrückt, es handelt sich nicht sowohl darum, ein möglichst hohes Maß von philosophischen Kenntnissen zu übermitteln, als darum, Lust und Fähigkeit zu spekulativer Betrachtung der Dinge zu wecken.

Welche Disziplinen sollen in besonderen Stunden zusammenhängend gelehrt werden?

Zunächst die Logik. Diese Forderung wird von allen, die für philosophische Unterweisung sind, aufgestellt und begründet. „Wir wollen uns mit den Schülern unterhalten über die Grundgesetze des Denkens, über Definition und Division, Urteil, Schluß und das Wichtigste aus der Methodenlehre“ (Wittenberg). — Schleusingen, das sich mit einem kurzen Abriß der Logik (8—10 halbe Stunden) begnügen will, skizziert den dort wiederholt eingehaltenen Gang, den das Interesse der Schüler sichtlich bis zum Schlusse begleitet habe, in folgender Weise: „Entwickelt wurde zunächst als psychologische Einführung die Stufenfolge von Empfindung, Anschauung, Vorstellung, Allgemein-Vorstellung, Begriff, Idee, Ideal, dann das Urteil — die Kategorientafeln Kants wegen ihrer Terminologie ganz kurz — dabei im Verhältnis der Prädikate zueinander die Begriffe konträr und kontradiktorisch, dann die Beweisarten und zwar vom Syllogismus nur die Hauptfigur, die induktiven aber ausführlicher mit ihrer Verwendung in den verschiedenen Wissenschaften und im Leben, weiter die Hauptsachen von Division und Partition und schließlich die Definition als die Methode von der Begriffsbildung mit den üblichsten Fehlern.“ — Erfurt stimmt der in der Rheinischen Direktoren-Konferenz von 1881 gegebenen Begründung der Notwendigkeit eines zusammenhängenden Unterrichts in der Logik durchaus zu, tritt in Bezug auf den Gang des Unterrichts dem von Lehmann

(Deutscher Unterricht S. 349—365) gegebenen Vorschlage bei und erklärt für beachtenswert, was Wendt (Der deutsche Unterricht und die philosophische Propädeutik S. 134—157) beibringt. — Eisenberg billigt die Auswahl von Schrader, Wendt und Lehmann, erklärt die Lehre vom Begriff für den Centralpunkt des logischen Unterrichts und mißt den Winken, die O. Weißenfels gegeben hat, besondere Bedeutung bei. Weißenfels wolle nämlich den traditionellen Stoff, in dem sich noch viel scholastisches Gedankenspiel und Schematismus breit mache, aufs äußerste beschränken, dafür aber anregende Ausblicke auf die Erkenntnistheorie eröffnen, die in der modernen Philosophie eine so wichtige Rolle gespielt habe und noch spiele. — Auch Zerbst will die Darstellung der Logik auf die Hauptpunkte beschränkt sehen. In der Lehre vom Urteil und Schluß, so heißt es im dortigen Bericht, finde sich manches Schematische, was ohne Schaden ausgeschieden oder vereinfacht werden könne. Was über Definition, Einteilung, Beweisarten zu sagen sei, lasse sich vielleicht besser den Aufsatzübungen zuweisen. — Halle (Stg.) sieht bei der Logik die Hauptgefahr darin, daß die einzelnen Denkakte von ihrem Inhalt wie voneinander zu sehr losgelöst werden und als Ausgangspunkt nicht das wirkliche Denken des praktischen Lebens oder der wissenschaftlichen Arbeit genommen wird, sondern ein schulmäßig zurechtgestutztes. Dies müsse sorgfältig vermieden werden, und es lasse sich auch, wie die neueren Darstellungen dieser Disziplin zeigten, recht gut vermeiden. Zu diesem Zwecke scheint es dem Referenten am besten, einmal von der bekannten Tatsache des Streites und des Irrtums auszugehen, andrerseits von dem Vorhandensein wissenschaftlicher Erkenntnisse, die uns in unsere eigene Vergangenheit hineinführten, die Zukunft nach Gesetzen voraussehen (?) und danach unser Handeln einrichten ließen. Die beiden Wurzeln wissenschaftlicher Forschung, die Not des Lebens und das Kausalitätsbedürfnis, könnten auch schon Schülern zum Bewußtsein gebracht werden. Erkenntnis stelle sich nur dar in der Form des Urteils; alles andere sei nur Vorbereitung dazu. Also sei für die Schule wohl vom Urteil auszugehen, wie es auch Sigwart tue. Das Urteil erscheine dabei als die Zerlegung eines einheitlichen psychischen Aktes, der zu dem Zwecke gebildet werde, Wahrheit auszusagen. Die Theorien über das Wesen der Prädikate könnten beiseite bleiben. Aber ohne eine Einteilung der Urteile werde es nicht abgehen; es erscheint nur dem Berichterstatter verfehlt, hier die alte Kantische zu wiederholen, deren Mängel oft genug aufgedeckt seien. Man solle dafür irgend eine moderne nehmen, bei der das Einteilungsprinzip nach dem Erkenntniswert wirklich durchgeführt sei. Welche gewählt werde, sei ziemlich gleichgültig; wichtiger als diese ganze Teilung des Gebietes sei der Hinweis auf die Einfachheit des Urteilsaktes. Dabei werde dann zugleich das Wesen der Verneinung klar, dessen Verkennung in der griechi-

schen Philosophie eine so verhängnisvolle Rolle gespielt habe. Aus der Aufgabe des Urteils, Erkenntnis auszusprechen, ergebe sich die Notwendigkeit der Eindeutigkeit seiner Elemente, d. h. die Lehre vom Begriff in seiner wissenschaftlichen Bedeutung und von der Definition. Wie man dafür Platonische Dialoge ausnützen könne, habe Meyer in den Lehrproben (11) recht hübsch gezeigt. Die Frage nach der zureichenden Begründung leite dann in einem Gedankengange, der sich etwa an den der Aristotelischen Analytiken anschließe, zur Verbindung der Urteile, d. h. zur Folgerung und zum Syllogismus. In der Schlußlehre seien ganz leicht die paar Sätze zu gewinnen: ex mere negativis und ex mere particularibus nihil sequitur. Die 64 theoretisch möglichen Schlußformen durchzunehmen, sei in gleicher Weise für eine Verständigung an den Schülerseelen wie am Gegenstande zu halten. Auch hier sei vielmehr auf die Einheitlichkeit der Schlußform der Nachweis zu legen. Die Prüfung der begründenden Kraft des Syllogismus bilde den Übergang zur Frage nach der Gewinnung der Prämissen und damit zu der des Beweises überhaupt. Aristotelische Gedankengänge in ihrer lapidaren Einfachheit würden dabei gute Dienste leisten. Für Deduktion, Induktion und Analogie werde man in Grammatik, Mathematik und Naturwissenschaften reichliches und für die Schüler sehr interessantes Material finden. Das Wesen wissenschaftlicher Forschung beruhe gerade darin, daß alle drei oder, wenn man wolle, zwei Prozesse sich immer verbündeten und erst in ihrer Vereinigung Erkenntnis hervorbrächten. Von hier aus werde dann das Wesen des Experiments und der Hypothese zu erklären sein. Für letztere sei vor allem die Geschichte der Ptolemäischen Weltauffassung und ihre Überwindung durch die Kopernikanische das interessanteste und weltgeschichtlich bedeutendste Beispiel. Doch fehle es auch im Geistesleben nicht an interessanten, auch dem Schüler zugänglichen Problemen; ein solches sei die Entwicklung der Hypothesen über die Homerischen Gedichte, die ein gutes Stück Kulturgeschichte abspiegelten. Als Abschluß denke er sich einen Hinweis auf das Ideal der Erkenntnis und die Gruppierung der einzelnen Wissenschaften. — So weit Halle. Man sieht, das ist eine von der gewöhnlichen Art stark abweichende, mit fruchtbaren Gedanken reich ausgestattete Betrachtung. — Gera führt den größeren Teil der logischen Begriffe an, die Rumpel in seiner philosophischen Propädeutik behandelt — es sind einige achtzig — um aus der Wichtigkeit dieser Begriffe zu folgern, daß wir unsere Schüler mit ihnen bekannt machen müssen. Werde das auf der Schule versäumt, so könnten die Studenten die Wissenschaft nicht recht wissenschaftlich betreiben. — Der Mitberichterstatter von Erfurt hält es für erforderlich, daß ganz bestimmte Abschnitte der Logik regelmäßig durchgenommen, wiederholt und fest eingeprägt werden. Geschehe dies nicht, so sei der Willkür Tor und Tür geöffnet, und dann könnte es auch

jetzt noch leicht geschehen, daß ein Schüler bei seinem Abgang von der Schule nicht viel davon mitnehme, wie es ihm im Jahre 1860 ergangen sei, ein Mangel, der anfangs in seinen Universitätsstudien sich recht fühlbar gemacht habe. — Bernburg hält es für wahrscheinlich, daß die Breite in der Behandlung der Logik mit zu dem früheren Mißerfolg der philosophischen Propädeutik beigetragen habe, und die Durchsicht einer Anzahl von Hilfsbüchern dieses Faches könne in dieser Ansicht nur bestärken. Die Sichtung des Stoffes werde sich besonders auf die Lehre vom Urteil und Schluß beziehen, während die Lehre vom Begriff mit ihren Unterteilen — Inhalt und Umfang, kontradiktorischer und konträrer Gegensatz, Subordination und Koordination usw. — schon für den Aufsatz zu wichtig sei, um eine Beschränkung ertragen zu können. Für die Methode sei jedenfalls zu fordern, daß sie sich alles akademischen Charakters entschlage und in dialogischer Entwicklung, unter beständiger Bezugnahme auf praktische Beispiele zum Ergebnisse führe.

In Übereinstimmung damit führt der zweite Berichterstatter von Bernburg (G.) aus, der Lehrer werde den Unterricht so einzurichten suchen, daß er mit Anwendung der dialogisch-heuristischen Methode an die im Geiste der Schüler bereits vorhandenen Vorstellungen anknüpfe und sie selber den Weg zum abstrakten Denken finden lasse. Kurze Beispiele, durch die die Gesetze der Logik veranschaulicht würden, seien zahlreich beizubringen, und die Schüler seien anzuhalten, sie ihrem Gedächtnisse einzuprägen. Ein Zuviel des Stoffes aus dem Gebiete der Logik könne hierbei eher schädlich wirken als ein Zuwenig; es genüge, daß der Schüler zunächst die wissenschaftlichen termini technici und die wichtigsten Gesetze der Logik verstehe und sich fest aneigne. — Der Berichterstatter von Langensalza (Realgymn.) tritt ebenfalls für die Notwendigkeit einer besonderen Propädeutik ein, damit die Schüler erführen, was Philosophie sei, und damit das Bedürfnis danach in ihnen erweckt werde. Für unerläßlich hält er es aber daneben, daß der Schüler schon von Sexta ab in der Anwendung der Gesetze des vernünftigen Denkens geübt werde. Je höher die Klasse, desto nachdrücklicher sei der Unterricht in diesem Sinne zu erteilen. Der gesamte Unterricht gebe in ausreichendem Maße Gelegenheit, die Grundlehren der formalen Logik zu besprechen. — Der Berichterstatter von Magdeburg (Kl.) erklärt, die Logik und Psychologie als Ganzes gehöre auf die Universität, aber die Schüler sollten vorbereitet werden, ein philosophisches Kolleg zu verstehen. Wenn die Schule aber das Ganze in einzelne Stücke auflöse, so dürfe doch der belebende Hauch, der vom Ganzen ausgehe, bei der Behandlung der Stücke nicht fehlen. Von einem Lehrbuche scheint er sich nichts zu versprechen; besser sei es, meint er, wenn der Lehrer selbst aus seinen Studien eine Auswahl treffe. Die Auswahl, die er getroffen hat, teile ich hier mit,

weil sie manchem willkommen sein dürfte, auch wenn er abweichender Ansicht ist. 1. Die Aristotelische Kategorientafel. 2. Kritik dieser Kategorientafel. 3. Kants Kategorien, wie sie aus der Betrachtung der Urteile nach der Quantität, Qualität, Modalität, Relation gewonnen sind. 4. Beginn der Erkenntnis mit der sinnlichen Wahrnehmung (αἴσθησις), Erhebung der sinnlichen Wahrnehmung durch das Gedächtnis (μνήμη) zur Vorstellung (δόξα, Gemeinbild), der Vorstellung durch Erkenntnis des Werdens zum Begriff. 5. Einfache, zusammengesetzte Begriffe, Gattung, Art; Abstrahieren, Determinieren, Umfang und Inhalt des Begriffs, partitio und divisio, fundamentum divisionis, Definition; Fehler und Erfordernisse der Definition. 6. Principium identitatis, contradictionis, exclusi tertii. 7. Formen der Folgerung: Äquipollenz, subalternatio, oppositio, conversio, contrapositio. 8. Die 4 modi der 1. Schlußfigur. Enthymem. — Dies ist der Vorschlag für Behandlung der Logik; auf den für Psychologie komme ich später zurück.

Ich sagte vorher, der Berichterstatter von Magdeburg (Kl.) scheine von einem besonderen Leitfaden nichts wissen zu wollen; in einem seiner Leitsätze und in den Konferenz-Verhandlungen spricht er das ganz deutlich aus. Aber er ist doch für eine planmäßige Unterweisung.

Dagegen wollen einige andere Gutachten von solchem Unterricht nichts wissen. Halberstadt (Realg.) wünscht wohl, daß die Schüler an begriffliche Auffassung gewöhnt werden, daß aber jede unnütze Belastung des leider schon allzusehr belasteten Gedächtnisses vermieden werde; diese sei aber bei einem besonderen propädeutischen Unterricht leicht möglich. So sollten die Schüler mit der in der Psychologie gebräuchlichen Terminologie vertraut gemacht werden. Wendt gehe sogar nach dem Vorbilde Trendelenburgs so weit, die Einprägung der Aristotelischen Kunstausdrücke für das Gymnasium zu verlangen. Ein solcher Betrieb der philosophischen Propädeutik martere die Schüler mit armseligem Gedächtniskram und barbarischen Wortgebilden und nähre sie mit leeren, unverdaulichen Hülsen. Ganz nutzloser Ballast sei ferner der Teil der Logik, der Jahrhunderte lang für die Hauptsache gegolten habe und nur aus diesem Grunde bei vielen noch heute gelte, die Syllogistik. Wie der Mensch seine körperlichen Organe von selbst gebrauchen lerne, so lerne er auch gleichzeitig sprechen und denken, urteilen und schließen; die Gesetze, wonach, und die Formen, warum er denke, lägen in seiner Natur, und die aus der Sprache abgeleiteten, logischen Regeln und Normen erschienen jedem als selbstverständlich. Durch Syllogistik lerne keiner besser schließen als vorher, und welchen Vorteil es bringe, zu wissen, ob ein Schluß nach Barbara oder Felapton erfolgt sei, dürfe schwer zu ergründen sein. Die Schlußlehre hauptsächlich habe in weiten Kreisen die ganze Philosophie in Mißachtung gebracht und seit ihres Erzeugers Aristoteles Zeit dem Spott gerade der einsichtigsten Männer als

Zielscheibe gedient. Die Syllogismuslehre habe, solange sie bestehe, die menschliche Erkenntnis auch nicht um das Geringste gefördert; sie habe im Gegenteil in vielen Kreisen Verwirrung angestiftet und einerseits zu spitzfindiger Dialektik, Rabulisterei und Kasuistik, andrerseits zu Weisheitsdünkel und läppischem Sophismenspiel Veranlassung gegeben. Zum Beweise dafür wird auf den Spott im Gastmahl des Lukian, auf die bekannte Stelle in Goethes Faust und auf das Bekenntnis Goethes in „Dichtung und Wahrheit" hingewiesen, wo es heißt: „In der Logik kam es mir wunderlich vor, daß ich diejenigen Geistesoperationen, die ich von Jugend auf mit der größten Bequemlichkeit verrichtete, so auseinander zerren, vereinzeln und gleichsam zerstören sollte, um den rechten Gebrauch derselben einzusehen." — Wenig freundlich steht auch das Protokoll von Schleusingen dem zusammenhängenden logischen Unterricht gegenüber. Eine systematische Behandlung hält einer der Lehrer darum für unnötig, weil es lange Zeit ohne eine solche gegangen sei und man doch eine ausreichende (?) logische Bildung erzielt habe; zweitens, weil auf der Universität hinreichend Gelegenheit zu logischen Studien geboten werde. Immerhin einigt man sich schließlich zu dem Leitsatze, daß eine Zusammenfassung der gelegentlich gewonnenen logischen Ergebnisse in einem kurzen Abriß der Logik wünschenswert sei. — Weiter war der Vorwurf erhoben worden, die Logik sei antiquiert. Darauf wird von Naumburg mit dem Hinweis auf eine Bemerkung Rumpels geantwortet, daß trotz manches Überflüssigen in der Logik ein guter Rest übrig geblieben sei, der aller Kritik widerstehe, weil er logische Bestimmungen enthalte, die für jede Wissenschaft notwendig und zugleich für das Studium der Philosophie unerläßlich seien. — Zuletzt sei noch erwähnt, daß in der Beratung des Lehrerkollegiums von Zerbst sich ebenfalls mehrere Stimmen gegen einen besonderen Unterricht in der Logik und Psychologie erklärt haben, weil er öde und unfruchtbar sei. Im Protokoll von Zerbst steht zu lesen, Professor Paulsen habe die Einführung der Logik in den Lehrplan der Schule mit ihrer — der Logik — Langweiligkeit begründet; zur Erlernung derartig langweiliger Dinge sei der Zwang der Schule nötig. Ich weiß nicht, ob Paulsen diese oder eine ähnliche Äußerung getan hat; anders aufzufassen ist sie sicher. Paulsen kann nur haben sagen wollen, die Logik ist von der höchsten Wichtigkeit, so daß sie getrieben und gelernt werden muß; es gibt schwere Abschnitte in ihr, die es zum Selbststudium nicht kommen lassen, darum ist es nötig, daß die Schule von Amts wegen die Sache in die Hand nimmt.

Wie stellen wir uns nach dem allen zur Frage nach dem Unterricht in der Logik?

Haben wir den höheren Schulen nicht nur das Recht zuerkannt, sondern die Pflicht zugesprochen, philosophische Propädeutik zu treiben, so versteht

es sich von selbst, daß sie auch Logik zu treiben haben. Die Logik befriedigt in erster Reihe das philosophische Bedürfnis. Gewiß hat der Schüler, der recht angeleitet war, in allem Unterricht philosophisch, d. h. den Gesetzen des Geistes gemäß, regelrecht gedacht und geurteilt, aber er hat es unbewußt getan und soll nun — und danach verlangt ihn — das Verfahren kennen lernen, nach dem er denkt, und einen Einblick in die Gesetze tun, die ihn und andere beherrschen. Nun ist es ja richtig, worauf in dem Protokolle der Dir.-Vers. der Rheinprovinz hingewiesen wird, daß die Logik nur eine theoretische Tendenz hat, keine praktische, stilistische, rhetorische; wird dabei der Vorteil erreicht, daß das Denken und Schließen gefestigt und vor Abwegen bewahrt, daß das Auffinden des Stoffs beim deutschen Aufsatz und das Disponieren erleichtert wird, so soll das nichts schaden, nur ist das nicht der eigentliche Zweck der Logik; sie soll aufklären über die Arbeit des Denkens und Schließens und dem Schüler dadurch zur Selbsterkenntnis verhelfen. Dies ist unter allen Umständen ein großer Gewinn. — Einen unmittelbaren praktischen Wert spricht auch Lehmann der Logik ab, aber er sieht darin einen sehr wesentlichen mittelbaren Nutzen, daß die natürliche Empfindung für das Richtige und Falsche als geistige Anlage durch nichts in gleichem Maße gestärkt und für den Gebrauch auf abstrakterem Gebiete entwickelt wird wie durch die Beschäftigung mit der logischen Theorie. Sie übertrifft die Grammatik durch die höhere Allgemeinheit ihrer Abstraktion und hat vor ihr den großen Vorteil voraus, daß sie die Fehler formal und genetisch zu erklären vermag. Sie ist die Wissenschaft von den Formen der menschlichen Erkenntnistätigkeit und erscheint, so betrachtet, als ein Teil der Psychologie. P. Geyer schätzt (Monatsschr. f. d. h. Schulen S. 321) die Kenntnis der Denkgesetze ebenfalls darum sehr hoch, weil sie uns befähigt, das Unrichtige in verwickelten Gedankengespinsten rasch, scharf und überzeugend als solches nachzuweisen und in den mündlichen und schriftlichen Vortrag unserer Gedanken Ordnung und Einheit zu bringen.

Daß hier Maß gehalten werden muß, ist von den meisten Berichterstattern mit Recht gefordert worden. Es hat sich in den Ernst der wissenschaftlichen Arbeit viel törichte Spielerei eingeschlichen, und zu gewissen Zeiten hat das Formelwesen den inneren Gehalt verdrängt. Die geistlos betriebene formale Logik ist ein Schema ohne Inhalt, wie es im Bericht von Magdeburg (Kl.) heißt. Nur das Wertvolle, das wahrhaft Bildende ist den Schülern vorzutragen und auch nur in der Weise vorzutragen, daß sie aus den Beispielen die Regel, aus den Erscheinungen das Gesetz selbsttätig herausnehmen.

Unbedingt notwendig ist die Lehre vom Begriff, vom Urteil und vom Schluß.

In der Lehre vom Begriff ist zu zeigen, was Begriff heißt und wie

man zu ihm kommt, wie sich Umfang und Inhalt des Begriffs voneinander unterscheiden, was Determinieren und Abstrahieren bedeutet, was Genus und was Species ist, was es mit dem diskursiven und intuitiven Denken für eine Bewandtnis hat, wie man definiert, welche Fehler dabei zu vermeiden sind, und Ähnliches mehr.

In der Lehre vom Urteil ist zunächst das Wesen des Urteils klar zu machen, welches darin besteht, daß von einer Substanz als dem Subjekt eine Art des Seins als das Prädikat, als eine Eigenschaft, eine Tätigkeit oder ein Leiden ausgesagt wird. Dabei ist auf den Unterschied zwischen dem grammatischen Satz und dem logischen Urteil hinzuweisen. Die 10 Kategorien des Aristoteles wird man ruhig weglassen können; dagegen dürfte es sich empfehlen, von der Einteilung der Urteile, wie sie Kant gegeben hat, also von der Einteilung der vier Kategorien der Qualität, der Quantität, der Relation und der Modalität Mitteilung zu machen. Sind auch gegen diese Einteilung im ganzen wie im einzelnen begründete Einwendungen erhoben worden, so hat sie doch, wie Rumpel zutreffend bemerkt, einmal historisches Interesse, und dann enthält sie logisch wichtige Gedankenformen. Ich rechne dahin die Lehre vom bejahenden und verneinenden, vom allgemeinen und individuellen, vom unbedingten und bedingten, vom kategorischen, hypothetischen und disjunktiven, vom problematischen, assertorischen und apodiktischen Urteil, vom kontradiktorischen und konträren Widerspruch der Urteile, vom Verhältnis der Koordination und der Subordination, von den Begriffen der Bedingung und des Bedingten, der Ursache und Wirkung, des Grundes und der Folge, des Mittels und der Folge u. a. m. — Große Vorsicht ist namentlich bei der Kategorienlehre geboten. Unter allen Kapiteln der Logik erhebt sie, wie Lehmann ausführt, die höchste Anforderung an das Abstraktionsvermögen; an den Anfang des Unterrichts gestellt, kann sie abschreckend wirken, aber in der rechten Auswahl und in der rechten Behandlung kann auch sie Nutzen stiften.

In der Lehre vom Schlusse ist das Wesen des Schlusses zu besprechen und seine Form; es ist zu zeigen, wie jeder Schluß drei Urteile umfaßt, die in einem logischen Zusammenhange untereinander stehen in der Art, daß das vermittelnde Urteil Bestimmungen enthält, die auch den beiden andern zukommen. Es ist also von der propositio maior, der propositio minor und der conclusio, von den Vordersätzen oder Prämissen und dem Schlußsatz zu reden. Beim kategorischen Schluß wird man gut tun, auf die sogenannten Schlußfiguren kurz hinzuweisen und das Verfehlte daran aufzudecken. Gewiß wäre es vom Übel, sich bei Betrachtung der Spielereien und Spitzfindigkeiten aufzuhalten, an denen das scholastische Mittelalter so große Freude hatte; aber es ist ein Stück Kulturgeschichte, das man kennzeichnet, wenn man auf den „unnützen Plunder“ hinweist, und man erklärt damit zu-

gleich, wie es möglich war, daß die Logik in solche Verachtung geraten konnte. — Für notwendig halte ich es auch, daß man auf die Natur der Trugschlüsse oder Sophismen und der Kettenschlüsse hinweist; dies wird manchen in den Stand setzen, sich und andere vor Irrtümern zu bewahren.

Mit der Lehre vom Schluß steht die Lehre vom Beweise in engem Zusammenhang; auf sie wird man besonders das Augenmerk zu richten haben. Es ist zu zeigen, wie der Beweis seiner Form nach ein Schluß ist, der es auf Wahrheit absieht; es sind die großen Beweisformen der Induktion und der Dèduktion, das analytische und das synthetische Verfahren scharf auseinander zu halten.

Weiter ist zu zeigen, was ein Rückschluß ist und was er leistet; wie die Hypothese damit zusammenhängt und wie sie verwandt wird, wenn man zum indirekten oder apagogischen Beweise, wenn man zum Beweise durch Analogie greift. Je nachdem die Beweisgründe allgemeine oder partikuläre Bedeutung haben, d. h. je nachdem sie für alle oder nur für einzelne und für besondere Verhältnisse gültig sind, gibt es objektive und subjektive Beweise; dies ist an Beispielen klar zu machen. — Will jemand eine Betrachtung der Beweise für das Dasein Gottes hier anschließen und ihren Wert oder Unwert nachweisen, so ist nichts dagegen zu haben; an Wichtigkeit steht der Gegenstand sicherlich keinem andern nach.

Niemand wird sagen, daß die oben aufgestellten Forderungen das Maß des Zulässigen überschritten; auf der andern Seite ist das, was ich als wünschenswert bezeichnet habe, ein schätzbarer Besitz. Der Abiturient, der diese Sachen begriffen hat, ist für den Betrieb der Wissenschaft tüchtiger gemacht, weiß, was wissenschaftlich denken und arbeiten heißt, sieht die Notwendigkeit ein, statt der gefährlichen Unwahrheit oberflächlicher Phrasen zu huldigen, die Dinge begrifflich zu erfassen, und besitzt Waffen, die im Kampfe der Geister gut zu gebrauchen sind.

Das Verfahren bei der logischen Unterweisung ist natürlich dasselbe, was für die Philosophie im allgemeinen empfohlen ist. Es ist vom einzelnen auszugehen, an Bekanntes, Konkretes anzuknüpfen und in heuristischer, dialogischer Form vorzuschreiten. Daß dabei auch ein Buch gebraucht werden kann, wird später gezeigt werden.

Psychologie.

Die Verdienste, die sich die österreichischen Gelehrten, vor allen Höfler und Mainong um die wissenschaftliche Um- und Ausgestaltung der Psychologie als Schuldisziplin erworben haben, werden, wie von Lehmann, so von den Berichterstattern von Magdeburg (Kl.) und von Halle warm anerkannt.

Die meisten Gutachten sprechen sich für eine besondere Behandlung der Psychologie aus. Bericht und Nebenbericht von Bernburg wollen die grundlegenden Begriffe der Psychologie erörtert haben, sind aber für möglichste Beschränkung. — Eisenberg erklärt es für wohl möglich, den mit den Elementen der Akustik und Optik vertrauten Primanern einen Einblick in die Subjektivität der sinnlichen Eigenschaften zu geben. Dagegen werde mit Recht vor dem heute mit so viel Eifer durchforschten physiologischen Vorstudium der Psychologie gewarnt. Notwendig aber sei es, im Unterricht über die psychischen Phänomene schließlich auch die Nebenfrage aufzuwerfen und zu zeigen, was die Seele nicht sei, und was ihr ein unwissenschaftlicher Materialismus in dogmatischer Weise andichte, wenn er Empfinden, Denken und Wollen als bloße Gehirnfunktionen betrachte. Einem Primaner könne mindestens die sehr wertvolle Überzeugung beigebracht werden, daß sich aus der physischen Beschaffenheit des Denkorgans, aus seiner Struktur, seiner anatomischen Gliederung, Zusammensetzung, physiologischen Funktionsreihe niemals völlig die intellektuellen Leistungen des Menschen erklären lassen. Aber es wäre auch ein verhängnisvoller Fehler, wenn man den Schüler über das Lückenhafte und Problematische unseres philosophischen Wissens im Zweifel lassen wollte. Sei bei der Logik vor einem Zuviel des Traditionellen zu warnen, so sei hier bei Mitteilung der modernsten Ergebnisse Maßhalten geboten. Es komme in der Hauptsache doch nur darauf an, die im täglichen Schulverkehr oft genannten und angewandten termini recht anschaulich und in klarer Begriffsbestimmung nach ihrer inneren Abfolge noch einmal zum Bewußtsein zu bringen. — Nach der Ansicht des Berichterstatters von Wittenberg hat die Psychologie nicht dieselbe Bedeutung für die Schule wie die Logik. Was man den Schülern von der „empirischen Psychologie“ überhaupt bieten könne, habe mehr naturwissenschaftlichen als philosophischen Charakter. Zur Weckung des philosophischen Sinns im Schüler hält er daher eine ausgedehnte systematische Darstellung auch der Grundbegriffe der Psychologie zwar für wünschenswert, aber nicht für so wichtig und ersprießlich als die logische Propädeutik. Die Lehre vom Entstehen der Wahrnehmungen, Vorstellungen und Begriffe sei allerdings unentbehrlich, könne aber leicht in den logischen Kursus eingereiht werden. — Einen anderen Standpunkt nimmt Zerbst ein. „Allerdings,“ heißt es hier, „wird es vorzüglich die Psychologie sein, aus deren Gebiet Erörterungen sich an die Lektüre und an den naturwissenschaftlichen Unterricht anknüpfen lassen, wenigstens auf denjenigen höheren Lehranstalten, wo die (zuerst erwähnten) griechischen und lateinischen Schriften nicht gelesen werden können; aber die Psychologie ist auch, wenigstens nach der Ansicht des Referenten, das wichtigere der beiden philosophischen Gebiete, die hier in Betracht kommen, und für die Zukunft wird die Psychologie sehr wahr-

scheinlich noch an Bedeutung gewinnen, weil gerade auf diesem Gebiete noch weitgehende Aufklärungen zu erwarten sind. — Der Schleusinger Berichterstatter erklärt es für sehr wünschenswert, alle die in den verschiedenen Fächern zerstreut behandelten psychologischen Fragen durch einen zusammenfassenden Abriß in OI in inneren Zusammenhang zu bringen und so für die Bildung und Weltanschauung der Schüler wirkungsvoll und dauerhaft zu machen; aber es kommt ihm das Bedenken: Wird die Zeit reichen? Doch diese Frage ist später zu beantworten. — Der Berichterstatter von Erfurt führt aus, während die Logik einen vorzugsweise formalen Charakter habe und mehr die spontane Seite des geistigen Lebens fördere, wende sich der Unterricht in der Psychologie mehr an die rezeptive Seite der menschlichen Seele und stütze sich auf die dem Schüler unmittelbar im eigenen Innern gegebene Erfahrung, um ihn von da aus unter Verwertung sämtlicher, aus den übrigen Fächern gewonnenen Bildungselemente zu den höchsten Anschauungen und den wichtigsten Bildungsbegriffen emporzuführen. Insofern bilde dieser Unterricht so recht den Abschluß der gesamten Unterrichtstätigkeit der höheren Schule und lege den Grund zu jener Weltanschauung, die sich der künftige Mann natürlich allein auf dem Wege ernster, selbständiger, wissenschaftlicher Arbeit erwerben könne. — Daß der Berichterstatter von Halberstadt (Realg.) gegen eine besondere Unterweisung in der Psychologie ist, geht aus dem früher Gesagten hervor; er erklärt rundweg, die philosophischen Lehren müßten sich darauf beschränken, auf positiven Unterlagen, die durch den gesamten Unterricht gegeben würden, die Schüler zu höheren Begriffen und Ideen emporzuführen.

Man sieht, auch über die Psychologie gehen die Ansichten der Berichterstatter sehr auseinander. Derselbe Widerstreit der Ansichten findet sich in der einschlägigen Literatur. Der Korreferent von Zerbst macht darauf aufmerksam, daß ein so einfacher Begriff wie der der Vorstellung von Wundt ganz anders gefaßt wird als von vielen andern Philosophen, daß ein grundlegender Vorgang wie die „Apperzeption“ von Ziehen förmlich verneint wird; daß Wundt und Ziehen in ihren Anschauungen weit auseinander gehen; daß nach Wundt die Psychologie gar nicht zur Philosophie gehört, sondern eine Einzelwissenschaft ist wie die Astronomie und Philologie. Man begreift hiernach, wie die Ansicht aufkommen konnte, ein besonderer Unterricht in der Psychologie empfehle sich nicht. Schon Trendelenburg hatte sich gegen die Psychologie als Teil der philosophischen Propädeutik ausgesprochen; sie sei zu schwierig; eine empirische Psychologie sei von der philosophischen schwer zu unterscheiden; die Behandlung einzelner Begriffe sei noch keine Psychologie. Eichhoff hatte schon 1855 in einem Aufsatze in Mützells Zeitschrift den Wegfall der Psychologie verlangt; was von dem somatischen Teile der Anthropologie auf das Gymnasium gehöre, weist er der Natur-

beschreibung zu; was vom psychischen Teile derselben erforderlich sei, soll an den Religionsunterricht angeknüpft werden (S. Schmid Encykl. VI, 33 ff.). Schrader will ebenfalls die empirische Psychologie aus dem Lehrplan entfernt wissen; die wichtigsten der hierher gehörigen Begriffe, z. B. Phantasie, Gefühl usw. habe der Lehrer Anlaß genug bei den deutschen Aufsätzen, bei der Lektüre eines philosophischen Aufsatzes von Schiller oder sonst zu erläutern. Jerusalem hat, wie ich in dem Bericht von Naumburg lese, in seiner Einleitung in die Philosophie erklärt: „Die früher übliche Unterscheidung zwischen rationaler und empirischer Psychologie ist jetzt gegenstandslos geworden." Auch dies würde gegen den Betrieb der Psychologie sprechen.

Ich gehe nun dazu über, meine eigenen Ansichten kurz darzulegen.

Zum Pensum der Obertertia gehört es wie in den früheren Lehrplänen, so auch in den jetzigen, die Schüler über den Bau des menschlichen Körpers zu belehren und im Anschluß daran das Nötigste über die Gesundheitspflege mitzuteilen. In den methodischen Bemerkungen heißt es dazu, der Unterricht in der Anthropologie am Gymnasium werde im Verlaufe eines Vierteljahres erledigt werden können, wenn er sich wesentlich auf die anatomische Seite beschränke, das Physiologische aber dem physikalisch-chemischen Unterrichte überlasse; zu diesem Behufe sei es erforderlich, in einer der Oberklassen (am zweckmäßigsten in I) einen Teil der dem Physikunterricht zugewiesenen Stunden für einen physiologischen Kursus zu verwenden.

Diese anatomisch-physiologische Betrachtung des Menschen ist die eine Seite der Anthropologie, die andere ist die Psychologie. Jene, die sich auf den Körper bezieht, ist vorgeschrieben; soll diese, die sich mit der Seele befaßt, unberücksichtigt bleiben? Ist diese etwa weniger wichtig und weniger interessant als jene? Gewiß nicht, wenn es auch manche behaupten. So heißt es in der Direktoren-Versammlung von Posen 1891 S. 45, die Behandlung der Psychologie sei wenig fruchtbar, weil ihr von seiten des Schülers nur ein geringes Verständnis entgegengebracht werde. Dagegen kann Lehmann die Tatsache der Erfahrung setzen, daß sich in allen gesunden und strebsamen Jünglingen lebhaftes Interesse für psychologische Grundfragen rege. — Erfurt schreibt: „Was jener Unterricht bringt von der Macht der Sinne, dem Gedächtnis, der Erinnerung, der Phantasie, der Aufmerksamkeit, der Empfindung, der Vorstellung, dem Gefühl, dem Gemüt und dem Willen, ist das weitaus Interessanteste der philosophischen Propädeutik und liegt der Erfahrung des Schülers am nächsten."

Freilich, leicht sind die Dinge nicht, wie schon der große Zwiespalt der Ansichten beweist. Ich möchte wissen, wie der treffliche Referent der Rheinischen Direktoren-Versammlung zu dem optimistischen Ausspruche hat kommen können, wenn man sich mit dem (nach Ausschaltung gewisser be-

sonders strittiger Punkte) übrig bleibenden Gebiet der Psychologie, das man auch wohl die empirische Psychologie nenne, etwas bekannt gemacht habe, so wisse man, daß auf demselben eine recht erfreuliche Übereinstimmung der Fachmänner herrsche. Ich kann dies nicht finden. Aber wenn auch nur Ansichten gewonnen werden, die der Wahrheit nahe kommen, so ist dies schon als großer Gewinn zu betrachten. Ein geschlossenes System geheimnisvoller, umfassender und erschöpfender Weisheit verlangt niemand für die Jugend; es soll ihr nur das Wichtigste aus dem, was feststeht, mitgeteilt werden, und alles, was sich auf die Seele und ihre Tätigkeit bezieht, läßt keinen Jüngling kalt, wenn er auch nur mäßig begabt wäre und mäßiges Streben hätte. Als oben von dem philosophischen Trieb im Jünglingsalter die Rede war und bemerkt wurde, daß man ihm entgegenkommen müsse, war nicht zuletzt an die Fragen und Zweifel gedacht, die das Rätsel des Lebens und die wunderbaren Vorgänge beim Denken, Fühlen und Wollen im Menschen hervorrufen. — Zeitz, das an diese Dinge erinnert, weist noch auf ein praktisch-sittliches Moment hin. Wenn die mancherlei geistigen Tätigkeiten und Erscheinungen wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Phantasie, Affekt, Leidenschaft, Wille usw. besprochen würden, so werde damit zugleich Anleitung gegeben, das Gedächtnis zu üben und zu stärken, die Aufmerksamkeit mit Anstrengung des Willens auf den betreffenden Gegenstand zu lenken, den Affekt zu mäßigen, die Phantasie zu zügeln, die Leidenschaft zu beherrschen, die Vernunft zur Herrin zu machen und sich so zur sittlichen Freiheit durchzuringen. Das ist zu optimistisch gedacht; die Kraft, vor Abwegen zu bewahren und die Seele zum Guten, zu Gott zu führen, wohnt der Philosophie lange nicht in dem Maße inne wie der Religion. Was wäre der Staat für ein Tor, ja, man müßte sagen, was für ein Verbrecher wäre er, wenn er dann nicht den psychologischen Unterricht zwangsweise einführte! Aber der Berichterstatter von Zeitz schränkt auch selber seine Behauptungen ein, wenn er hinzusetzt, jedenfalls könne da manches Samenkorn in die Herzen gestreut werden, um aufzugehen und Frucht zu bringen. Dann wird die Psychologie zu einer Gesundheitslehre der Seele, wie die Anatomie zu einer Gesundheitslehre des Leibes, und das wäre ein entschiedener Gewinn.

Was soll den Inhalt der psychologischen Unterweisung bilden?

Lehmann bezeichnet als Unterrichtsziel, dem Schüler die wichtigsten psychologischen Klassifikationen und innerhalb derselben eine Anzahl von grundlegenden Fragen und Erscheinungen zum Verständnis zu bringen. Um auch hier wieder nur die Hauptpunkte zu nennen, so wird man versuchen müssen, eine Begriffsbestimmung von dem Wesen der Seele zu geben und ihr Verhältnis zum Leben näher zu bestimmen. Dabei wird sich Gelegenheit bieten, auf den Unterschied zwischen Organismus und Mechanismus hinzuweisen und darzutun, wie verschieden der Idealismus, der Materialismus

und der Spiritualismus über das Wesen der Seele urteilen. Es sind weiter die beiden Grundvermögen der Seele, das Erkenntnis- und das Begehrungsvermögen, in ihrer Betätigung und Entwicklung zu würdigen. Bei der Gelegenheit wird man das Nötige über die Temperamente sagen, immer unter Anführung von Beispielen. Wenn man das Erkenntnisvermögen bespricht, wird man der fünf Sinne Erwähnung tun und ihre Aufgaben betrachten; es fallen dabei hübsche Gedanken für die Ästhetik ab. So alltägliche Dinge wie Sichbesinnen und Vergessen, Gedächtnis, Erinnerung, Einbildungskraft und Vorstellungsvermögen, Anschauung, Erfahrung, Wissen, Können, Verstand, Vernunft, Bewußtsein und Selbstbewußtsein finden ebenfalls hier ihre Erklärung. Hinwiederum werden in dem Abschnitt Begehrungs- oder Willensvermögen so viel gebrauchte Ausdrücke wie Trieb, Begierde, Gefühl, Affekt, Leidenschaft usw. klargestellt; es wird geprüft, wie sich das Erkenntnis- und das Willensvermögen zueinander verhalten, wie es der Mensch zu einem bewußten, freien Willen, zur sittlichen Persönlichkeit bringt und worin die höchste Aufgabe für ihn zu suchen ist.

Diese kurzen Angaben sollen weder genau den Gang der psychologischen Besprechung angeben noch ihren Inhalt erschöpfen; sie sollen nur zeigen, was für hohe und wichtige Dinge auf diesem Gebiete zur Sprache kommen. Unter Berufung auf das alte Wort „exempla docent" bezeichnet der Berichterstatter von Schleusingen als ein erfreuliches exemplum die Abhandlung von Meyer in den Lehrpr. u. Lehrg. XI, da sie in anregender, ja vorbildlicher Weise den Begriff der Schönheit und der Ehre aus der Lektüre heraus entwickele. — Als Muster einer psychologischen Lehrprobe kann ich die Erörterung von Lehmann Der deutsche Unterricht S. 429 bezeichnen.

Es könnte sich hier nur noch darum handeln, festzustellen, welche der beiden Disziplinen zuerst behandelt werden soll, die Logik oder die Psychologie. Es sind nur wenige, die die Psychologie vor die Logik stellen; sie tun dies um deswillen, weil sie meinen, es müßten erst die Kräfte der Seele in ihrem Wesen und ihrer Entwicklung verstanden sein, ehe man ihre Tätigkeit auf ihren gesetzmäßigen Verlauf hin betrachte. Andern erscheint es unerheblich, ob Psychologie oder Logik vorangehen soll; für beides ließen sich gute Gründe vorbringen, und sowohl in der Theorie wie in der Praxis hätten sich die einen für dieses, die andern für jenes Verfahren entschieden. Die meisten räumen der Logik den ersten Platz ein, wie sie ihn auch im Verlauf der Geschichte eingenommen hat, weil sie mit gegebenen Größen arbeitet und sichere Ergebnisse liefert. Höchstens daß einer und der andere es für angezeigt hält, einige einleitende Sätze aus der Psychologie der Logik vorauszuschicken. — Eine bindende Anordnung wird also nicht zu treffen sein; es mag jeder seinen Geschmack und sein Urteil entscheiden lassen.

Die übrigen philosophischen Fächer.

Ist mit der Logik und Psychologie die Reihe der Fächer erschöpft, die in der höheren Schule planmäßig gelehrt werden sollen? Mit den meisten Berichterstattern antworte ich: ja! Doch hören wir, welche Disziplinen noch empfohlen und welche Gründe dafür geltend gemacht werden.

Da ist es zunächst die Geschichte der Philosophie, für deren Behandlung einige eintreten, während andere sie verwerfen. Am weitesten geht in dieser Beziehung Professor Rehmke, der im Aprilheft der Mon. f. d. h. Schulw. S. 246 allen Ernstes vorschlägt, in der philosophischen Propädeutik die Primaner durch die Geschichte der Philosophie hindurchzuführen mit dem bestimmten Zwecke, sie in die Philosophie und ihre Probleme so tief, wie es angängig ist, hineinsehen zu lassen. Der Vorschlag ist unannehmbar. Das können Studenten nicht leisten, geschweige denn Schüler. — Der Berichterstatter von Naumburg will die Geschichte der Philosophie unberücksichtigt lassen wegen der Unmöglichkeit, mit den Schülern den Spekulationen der einzelnen Philosophen nachzugehen, bevor sie nicht in einer Einzeldisziplin unterrichtet sind. Nomenklatur würde nur unnützer Ballast sein. Ganz gewiß. Auch Trendelenburg war gegen die Geschichte der Philosophie, gestand aber zu, daß einzelne Motive aus ihr zum Antrieb philosophischer Betrachtungen benützt werden könnten. Mit derselben Entschiedenheit hat sich der Referent der Rheinischen Direktoren-Versammlung dagegen ausgesprochen; dieser wünscht nur eine Übersicht über die Entwickelung der alten Philosophie auf dem humanistischen Gymnasium, weil in der klassischen Lektüre beständig auf sie hingewiesen werde. Der Mitberichterstatter von Zeitz läßt sich über die Frage also aus: „Von einigen Seiten wird hervorgehoben, daß es sich in der Propädeutik nur darum handeln kann, das sachliche, nicht das historische Interesse des Schülers für die philosophischen Probleme zu erwecken, und daß eine Darstellung nach geschichtlichen Gesichtspunkten diesem Zwecke nicht entsprechen würde. Diese Ansicht ist an und für sich nicht unberechtigt, aber es lassen sich doch auch Gründe anführen, die es nötig erscheinen lassen, wenn auch nicht eine Entwickelung der gesamten Philosophie in systematischer Darstellung, so doch eine Reihe von Mitteilungen aus der Geschichte der Philosophie zu fordern. Eine geschickte Auswahl aus der Fülle des Stoffes übersteigt übrigens weder die Fassungskraft unserer reiferen Schüler noch liegt sie den übrigen Fächern unseres Lehrplans ferne. Einer Belehrung über die wichtigsten Systeme der Philosophie kommt auch die lebhafteste Teilnahme der Schüler entgegen; von ihr darf ein nicht geringer Einfluß auf die Anregung und geistige Förderung der heranreifenden Jugend erwartet werden; ohne sie ist die Lektüre der für die höheren Schulen bedeutendsten

Schriftsteller alter und neuer Zeit nicht verständlich." Also auf eine Entwickelung der gesamten Philosophie in systematischer Darstellung verzichtet auch dieser Befürworter der Geschichte der Philosophie; er würde sonst auch etwas ganz Unmögliches verlangen. Aber auch mit seiner eingeschränkten Forderung geht er noch viel zu weit. Eine Belehrung über die wichtigsten Systeme der Philosophie oder die Kenntnis der hervorragendsten philosophischen Systeme und ihrer Vertreter aus alter und neuer Zeit, wie es an einer späteren Stelle heißt, wäre Gift für unsere Schüler, nicht gesunde Nahrung, würde ihren Organismus zerstören, nicht kräftigen. Denn welches sind die wichtigsten Systeme? Doch wohl die des Platon und des Aristoteles, der Epikureer und Stoiker, Descartes' und Spinozas, Leibnitzens, Wolfs, Kants, Hegels, Schopenhauers, Nietzsches. Und über diese Systeme sollen unsere Schüler belehrt werden? Unmöglich. Die „Geschichte der Philosophie", auch in der Beschränkung, wie sie hier empfohlen wird, muß unbedingt ausgeschlossen werden; dafür sind unsere Schüler nicht reif; oder hat man als Student nicht Mühe genug, auch nur die wichtigsten Systeme annähernd genau zu verstehen? Also dieser Zweig der Philosophie ist nur gelegentlich und im Bedürfnisfalle zum Zweck der Aushülfe und näheren Erläuterung heranzuziehen. Ich meine so. Wenn man mit den Primanern Platon lesen will, wird man nicht umhin können, einen kurzen Überblick über die Entwickelung der Philosophie bei den Griechen von Thales bis zu den Sophisten zu geben. Wer nichts von den Sophisten weiß, kann die Persönlichkeit und das Auftreten des Sokrates und die Bedeutung Platons nicht verstehen. Auf die Grundbegriffe der Epikureischen und Stoischen Philosophie wird hinzuweisen sein, wenn man die Episteln des Horaz liest und wenn man ein Lebensbild des Horaz zu geben versucht. An den zuletzt genannten Philosophenschulen wird auch der Religionslehrer nicht vorübergehen können, ohne sie kurz zu charakterisieren, dann nämlich, wenn er das herrliche 17. Kapitel der Apostelgeschichte zu besprechen hat. Hier wird erzählt, wie Epikureische und Stoische Philosophen mit dem Apostel Paulus disputieren, wie sie erst mit Verachtung auf ihn hinsehen, wie sie dann mit Erstaunen hören, daß er neue Götter verkündigt, wie sie ihn auf dem Areopag zu einem zusammenhängenden Vortrag veranlassen und wie sie ihn schließlich verspotten, als er die Auferstehung der Toten predigt. — Auch der Geschichtslehrer sieht sich genötigt, von der Epikureischen und Stoischen Philosophie zu sprechen, weil dies Mächte waren, die in die Gestaltung römischen Wesens, römischer Gesinnung und Gesittung tief eingriffen. In diesem Sinne haben sich auch die Referenten und Kollegien von Bernburg und Erfurt ausgesprochen.

Selbst die neuere Philosophie wird man streifen dürfen, wenn nicht müssen. Es ist von der Ansicht der Alten, daß das Staunen und Zweifeln

der Ausgangspunkt aller Philosophie sei, die Rede. Ich sollte meinen, da könnte nichts anderes besser zum Vergleich und zur Erläuterung angezogen werden als das Verfahren Descartes', der von dem Satze „de omnibus dubitandum" ausgeht und so die Welt und die Wissenschaft aufbaut. Auf Kant wird der Geschichtslehrer und der Religionslehrer zu sprechen kommen, um zu zeigen, wie im kategorischen Imperativ Pflicht und Freiheit gesetzt wird, wie Kants Ethik das in Philosophie umgewandelte Staats- und Pflichtbewußtsein der Monarchie Friedrichs des Großen hat genannt werden können und wie Kant dazu kommt, das Dasein Gottes und die Unsterblichkeit zu lehren. Daß man bei der Lektüre Schillerscher Aufsätze auf Kant, Goethescher auf Spinoza hinweisen muß, liegt auf der Hand; nur soll man nicht meinen, es sei nun allemal das System in seiner ganzen Entwickelung zu verstehen; es genügt, einige Punkte aus der betreffenden Lehre, auf die es gerade ankommt, klarzustellen; es soll Schiller, nicht Spinoza oder Kant, verstanden werden. Ich teile also ganz die Ansicht des Berichterstatters von Erfurt, daß ein wurzelhaftes Verständnis der philosophischen Ansichten unserer großen Dichter durchaus den Rahmen des Schulunterrichts überschreite und daß man sich mit Andeutungen und Anregungen begnügen müsse.

Eine besondere Unterweisung in der Metaphysik wird, soviel ich sehe, von niemand gewünscht. Auch der Mitberichterstatter von Zerbst, der die Metaphysik für besonders geeignet hält, philosophisches Interesse zu erwecken, ist wegen des stark subjektiven Charakters in ihr für Ausscheidung. Mit Recht. Die Metaphysik führt in das innerste Heiligtum der Philosophie, in die Brunnenstube ein; dahin vermag ein Schüler nicht zu folgen. — Der Korreferent von Zeitz meint zunächst, zur Einführung in die Philosophie würden also wohl auch grundlegende Fachvorträge gehören, die in das Gebiet der Metaphysik und Erkenntnistheorie fallen; aber er schränkt die Bemerkung durch den Zusatz ein, den er Lehmann entnimmt, diese Disziplinen stellten doch, ganz abgesehen von dem Subjektiven, das ihren Ergebnissen anhafte, zu hohe Ansprüche an das Abstraktionsvermögen, als daß sie sich zu einer Schulung für Anfänger eignen könnten. — Gera hält es für nötig, daß dem Schüler ein Ausblick auf das Gebiet der Metaphysik eröffnet werde. Also doch nur ein Ausblick! Dieser Forderung darf man gelegentlich nachkommen.

Nicht so einfach liegt die Sache betreffs der Frage, ob Erkenntnistheorie und Methodenlehre getrieben werden soll oder nicht.

Der Mitberichterstatter von Zerbst weist auf den Vorschlag von O. Weißenfels hin, die logischen Ausführungen zu beschränken und dafür anregende Ausblicke auf die Erkenntnistheorie zu eröffnen, die in der modernen Philosophie eine so wichtige Rolle gespielt habe und noch heute

spiele, und setzt seinerseits hinzu, es sei in der Tat wohl möglich, dem mit den Elementen der Akustik und Optik vertrauten Primaner einen Einblick in die Subjektivität der sinnlichen Eigenschaften zu geben. — Der Mitberichterstatter von Zeitz gibt ohne weiteres zu, daß erkenntnistheoretische Probleme nur insoweit herangezogen werden dürfen, als sie sich ungezwungen an den Lehrstoff in der Logik und Psychologie anschließen, daß demzufolge Metaphysik und Erkenntnistheorie als selbständige Disziplinen nicht in Frage kommen. — Der Berichterstatter von Langensalza verlangt von der Psychologie und von der Logik, daß sie auch die Grundlage für Abschweifungen in die Metaphysik bieten, welche erst geeignet seien, Interesse für philosophisches Studium zu erwecken. Ebenso müsse man den Schülern einiges aus der Erkenntnislehre mitteilen, wie es Zillgenz (Programm, Waren 1884) tue. Dies könne aber mit geringem Zeitaufwand geschehen und diene, an Ort und Stelle vorgebracht, nur zur vorteilhaften Vertiefung des Unterrichts. Insbesondere wird das, was Zillgenz S. 16 über das historische Zeugnis sagt, der Beachtung empfohlen. Es heißt dort: Quellen der Geschichte. a) Mündliche (Tradition, Überlieferung). Für ihre Glaubwürdigkeit ist erforderlich 1. daß sie ihren Ausgang von der Zeit und dem Orte der überlieferten Tatsache genommen haben; 2. daß sie unwidersprochen und allgemein, d. h. stets von mehreren bezeugt worden sind; 3. daß sie auf ein öffentliches, von mehreren wahrgenommenes Ereignis sich beziehen. b) spricht Zillgenz über schriftliche Zeugnisse, Monumente und Dokumente, von der Echtheit, Vollständigkeit, Reinheit und Richtigkeit der schriftlichen Überlieferung. — Solche Forschungen sind jedenfalls geeignet, wissenschaftliches Interesse zu erwecken. — Im Protokoll von Magdeburg bestätigt einer der Herren das Bedürfnis der Schüler nach philosophischer Unterweisung und wünscht die Einführung der Schüler in die gesamten Disziplinen der Philosophie, Erkenntnistheorie, Metaphysik, Ethik. Dies soll offenbar nur heißen, daß gelegentlich auf diese Gebiete eingegangen werden darf; wenigstens bemerkt der Vorsitzende, daß er damit einverstanden ist, daß auch andere Fragen als rein logische in der philosophischen Propädeutik behandelt werden sollen, daß aber die Einrichtung eines besonderen Unterrichts in diesen Disziplinen nicht zu empfehlen sei. — Auch der Mitberichterstatter von Zerbst kommt, bei aller Wertschätzung der Erkenntnistheorie und der Methodenlehre, zu dem Ergebnis, daß dieser Unterricht besser im Anschluß an den Fachunterricht als in besonderen Stunden erteilt werde. Gegen den Betrieb der Erkenntnistheorie auf der Schule erhebe sich schon das schwere Bedenken, daß es eine allgemeine oder wenigstens in weiten Kreisen anerkannte Erkenntnistheorie nicht gebe. Was nötig sei, könne im Anschluß an die Physiologie der Sinne gelehrt werden. Anders stehe es in dieser Beziehung mit der Methodenlehre. Die großen Werke von Sigwart und Wundt

böten eine unerschöpfliche Fülle geeigneten Unterrichtsstoffes. Zudem handle es sich hier nicht um eine Belastung mit neuem Unterrichtsstoff, sondern das aus dem Fachunterricht Bekannte erscheine nur in neuer Beleuchtung. Interessiere in den Einzelwissenschaften mehr das Ergebnis, so in der Methodenlehre der Gang der Untersuchung, die Art und Weise, wie Erkenntnisse gewonnen würden. Ein solches Rückschauen sei auch im übrigen Unterricht nicht ungebräuchlich. Wer seine Lehrstunden nach dem Schema der Formalstufen disponiere, werde es auf der Stufe „Vertiefung und Besinnung" vornehmen.

Hiernach darf man sagen, daß von einer besonderen Unterweisung in Erkenntnistheorie und Methodenlehre mit Ausnahme etwa des Korreferenten von Zerbst niemand etwas wissen will, daß es aber ganz gewiß nichts schadet, vielmehr zur Weckung des philosophischen und überhaupt des wissenschaftlichen Interesses dient, wenn der Lehrer, der die Gabe dazu hat, bei passender Gelegenheit auch in die Erkenntnistheorie und die Methodenlehre Ausblicke eröffnet, wie dies auch der Erfurter Korreferent in einer These gewünscht hat.

Zu demselben Ergebnis gelangen die Gutachten und ich mit ihnen in Bezug auf die Ästhetik. Doch erst eine Vorfrage. In der Konferenz von Magdeburg wurde, wie auch in einem Referate, die Bemerkung gemacht und mit Zustimmung aufgenommen, daß das Thema eine Hineinbeziehung von Ästhetik und Ethik nicht verlange. Dies ist richtig; es war aber auch die Erörterung nicht verboten, und so haben wir sie so gut anzustellen wie die über die andern philosophischen Disziplinen.

Bei Besprechung der Literaturwerke alter und neuer Zeit werden immerzu ästhetische Fragen aufgeworfen und beantwortet; bei der Durchnahme Lessingscher, Schillerscher und Goethescher Abhandlungen wird man zu ästhetischer Mitarbeit veranlaßt. Die literarischen Ereignisse, Vorlesungen, Aufführungen, Zeitungsartikel und die alltäglichen Gespräche legen es dem Schüler nahe, um Auskunft zu bitten, dem Lehrer, solche zu erteilen; aber von einer zusammenhängenden ästhetischen Unterweisung d. h. von einer systematischen Behandlung kann und darf nicht die Rede sein; auch solch ein Unterricht würde über die Kräfte des Schülers gehen und Notwendigerem den Platz rauben.

Etwas anders gestaltet sich die Sache bei der Ethik. Paulsen schreibt (System der Ethik, Bd. II. S. 4 u. 5) über den moralischen Unterricht: „Seine erste Form wird uns die Vorstellung anschaulicher Bilder des Guten und, mit Vorsicht verwendet, auch des Schlechten und Bösen sein. Aus vielfältiger Übung in konkreten Tatsachen wird dann allmählich auch ein Anfang abstrakter oder philosophischer Behandlung der sittlichen Begriffe hervorwachsen. Vielleicht ist unser öffentlicher Unterricht allzu zurückhaltend

in dieser Hinsicht; aus Scheu vor den übeln Folgen eines verfrühten abstrakten Moralunterrichts unterlassen unsere Schulen, höhere wie niedere, denselben gegenwärtig ganz. Ich fürchte, es ist eine doch nicht unbedenkliche Unterlassung; es kommt doch immer die Zeit, wo der junge Mensch in der einen oder andern Form nach Prinzipien des sittlichen Handelns oder Urteilens fragt, und die Gefahr ist dann, daß er, völlig ungeleitet, den ersten besten eigenen Einfällen oder der Sophistik eines aufgeklärten Kameraden widerstandslos zum Opfer fällt. Prinzipien und Moralunterricht sind nicht an sich nötig, um richtiges Urteilen und Handeln zu sichern, aber sie sind nötig, um gegen unzulängliche und irreführende Prinzipien zu sichern." — Paulsen fordert also hier einen moralischen Unterricht in der Philosophie oder besser einen philosophischen Unterricht in der Moral für die höheren und, was besonders überraschen muß, auch für die niederen Schulen. Es ist ja bekannt, daß man in manchen Ländern den Religionsunterricht abgeschafft und dafür eine moralische Unterweisung eingeführt hat. Die armen Völker! Sie werden sehen, wohin sie kommen, wenn sie die Moral von der Religion loslösen und so ihrer eigentlichen Stütze berauben! Gewiß kann auch ein Denker aus eigener Kraft und Vernunft zu hohen sittlichen Anschauungen kommen, wie wir dies bei Griechen und Römern gesehen haben, und Naturvölker können, dank ihrer angeborenen Sinnesart, Pfleger der besten Tugenden werden, wie es bei den Germanen der Fall war; aber seit wir das Christentum und in ihm eine Sittlichkeit haben, mit der sich an Adel und Reinheit, an Festigkeit und beglückender Kraft keine andere, keine theologische und keine philosophische messen kann, eine Sittlichkeit überdies, die in ihrer Schlichtheit und Faßlichkeit dem einfachen Manne so verständlich ist wie sie in ihrer Geschlossenheit, ihrem systematischen Zusammenhang und Aufbau die feinsten Köpfe in Bewunderung versetzt, seitdem, meine ich, wäre es ein törichtes, ja vermessenes Beginnen, das Sittenleben der Jugend und des Volkes auf der Philosophie und nicht auf der Religion, im Geiste und nicht im Herzen aufzubauen. Im Protokoll von Magdeburg (Realg.) heißt es ganz richtig, die Ethik darf keinesfalls im philosophischen Unterricht behandelt werden; sie gehört in den Religionsunterricht; wolle man neben christlicher Ethik auch noch philosophische lehren, so werde dies sehr üble Folgen haben. Ebenso weist der Referent von Erfurt die Ethik der Religion zu. Wenn etwa die Anhänger der philosophischen Moral glauben, diese allein werde wissenschaftlich gelehrt, so irren sie; auch die christliche Sittenlehre wird in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten wissenschaftlich vorgetragen. Es liegt also kein Grund vor, die christliche Ethik durch eine philosophische zu ersetzen. Auch übersehe man nicht, daß Paulsen selber, den ich übrigens sehr hoch schätze, wenn ich auch nicht alle seine Ansichten teile, daß also Paulsen selber

nicht mit aller Bestimmtheit fordert, sondern „vermutet, es könnte“ und „fürchtet, es möchte“; daß er also die ethische Unterweisung nicht als unbedingte Forderung hinstellt. — Der Hauptberichterstatter der Rheinischen Direktoren-Versammlung sieht es, mit einigen Referenten, für selbstverständlich an, daß der Religionsunterricht auf der obersten Stufe nicht bei einer konfessionellen Katechismuslehre stehen bleiben, sondern die Begründung der konfessionellen Ethik auf rein menschlicher Grundlage anstreben wird. So weit kann man ihm allenfalls zustimmen; wenn er aber glaubt, daß sich ein Kollegium unter bestimmten Umständen dahin einigen könne, die allgemeine Behandlung der Ethik, der philosophischen Ethik dem Lehrer der philosophischen Propädeutik zu überlassen, so dürfte er irren, oder es gäbe einen unhaltbaren Zustand. Das Reich möchte mit sich selber uneins werden. Es ist also erfreulich, daß jener kundige Mann selber die Einschränkung macht: „als Regel und Norm möchte ich dies aber nicht hinstellen“; und daß er hinzufügt, die Erwägung, daß die Ethik noch zu wenig bekannt sei, führe zu demselben Ergebnis. — Sehr beachtenswert ist, was Lehmann D. d. U. S. 397 über den Wert des ethischen Unterrichts schreibt: „Man darf nicht fürchten, der reinen Moralphilosophie zu nahe zu treten, wenn man behauptet, daß diese Forschungen der Sittenlehre des Christentums kaum irgend etwas Wesentliches hinzugefügt haben, das als ein festes Ergebnis Anspruch auf die Aufnahme in den Jugendunterricht erheben könnte.“ Die Schüler aber mit einer Diskussion von Problemen zu beschäftigen, ihnen Zweifel zu erregen, die der Unterricht nicht schlichten könne, erscheine gerade auf diesem Gebiete höchst bedenklich und könne allzu leicht dazu führen, die sittliche Gesinnung der Jugend ins Schwanken zu bringen. — Der Berichterstatter von Bernburg spricht sich gegen die Annahme aus, daß die philosophische Propädeutik insbesondere die Logik zu lehren habe. Die Logik sei nicht recht geeignet, das philosophische Bedürfnis der Schüler zu befriedigen. Dieses richte sich vielmehr auf die höheren Fragen der Ethik und Metaphysik, auf die Ziele des Menschenlebens, die Willensfreiheit, das Wesen und die Ordnung der Wirklichkeit, die Entwicklung der Dinge, das Verhältnis des Glaubens zum Wissen u. dgl. Darauf kann ich nur erwidern, daß es die Aufgabe eines wissenschaftlich erteilten Religionsunterrichtes ist, auf die meisten der aufgeworfenen Fragen zu antworten; daß es daneben keinem der Lehrer verwehrt ist, auf diese Dinge einzugehen, wenn sich die Gelegenheit dazu bietet; daß aber ein besonderer philosophischer Unterricht zur Begründung einer einheitlichen, umfassenden Weltanschauung mit dem Organismus der Schule unverträglich ist. Dies ist auch die Meinung des Mitberichterstatters von Bernburg. Ebenso erklärt der Mitberichterstatter von Erfurt, die Ethik falle dem Religionsunterricht zu. Wittenberg spricht sich in demselben Sinne aus: „Über ethische und ästhetische Begriffe die Schüler aufzuklären, dazu

bietet der sonstige Unterricht in der Tat viel Gelegenheit, und niemand wird noch außerdem Ethik und Ästhetik treiben wollen." Die Annahme, daß niemand diesen Unterricht systematisch werde betreiben wollen, trifft, wie oben gezeigt ist, nicht zu. Ich führe ein neues Beispiel an. Der Berichterstatter von Magdeburg (Realg.) faßt eine längere Ausführung in die Worte zusammen: „Der Unterricht in den Grundbegriffen der Logik, Psychologie und Ethik ist notwendig, damit die höheren Schulen ihre Aufgabe erfüllen; er ist ein Bedürfnis für den einzelnen sowie für die Gesamtheit der höheren Berufe." Derselben Anschauung huldigt der Mitberichterstatter von Zerbst, nur daß er den Umständen Rechnung trägt. „Herkömmlicherweise", so schreibt er, „beschränkt oder beschränkte sich der Unterricht in philosophischer Propädeutik auf Logik und Psychologie. Obgleich ich nun nicht einsehe, warum er sich nicht auch auf Ethik und Ästhetik erstreckt, so muß ich doch an dieser Einschränkung festhalten." Und im Aprilheft der Monatschrift für höhere Schulen 1902 (S. 275) spricht sich P. Geyer dahin aus, die philosophische Propädeutik habe sich nicht auf die formale Logik und die empirische Psychologie zu beschränken, sondern auch die Elemente der Ethik im engeren Sinne und der Ästhetik in ihren Bereich zu ziehen.

So erklären sich einige Stimmen für besondere philosophische Behandlung der Ethik; die meisten Gutachten aber weisen sie der Religion zu, und dies halte ich für richtig.

Eine besondere Einleitung in die Philosophie verlangt, soviel ich mich erinnere, niemand. Wer durch die rechte Behandlung der philosophischen Fragen, die wir als Lehrgegenstand für den Schüler bezeichnet haben, Interesse erweckt, der gibt die rechte Einleitung in die Philosophie. (S. darüber Lehmann D. d. U. S. 420 Anm.)

Es muß also bei der zusammenhängenden Unterweisung in Logik und Psychologie sein Bewenden haben.

Dabei sind aber noch einige Punkte zu erörtern. Wer soll den Unterricht erteilen? Wieviel Zeit ist darauf zu verwenden? Soll dabei ein Buch zu Grunde gelegt werden?

Wer soll den Unterricht erteilen?

Der Berichterstatter von Magdeburg (Realg.) stellt fest, daß die Zahl der Lehrer mit der Lehrbefähigung für philosophische Propädeutik im Wachsen begriffen ist. Die Tabelle, die er nach Kunzes Kalender vom Jahre 1901 aufgestellt hat, um dies zu veranschaulichen, ist zu interessant, als daß man sie nicht weiteren Kreisen zugänglich machen sollte.

	Zahl.	Davon haben die Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik: Zahl	%
a. Direktoren	536	78	14,6
b. Professoren / Oberlehrer	6106	479	7,8
a und b zusammen	6642	557	8,4
c. Anstellungsfähige Kandidaten	693	80	11,5
d. Seminarmitglieder und Probanden	385	49	12,7

Es besitzen von den Oberlehrern, welche

im Kalenderjahre	91	92	93	94	95	96	97	98	99	1900
angestellt sind, die fac. doc. in der philosoph. Propädeutik %	7,2	5,8	6,9	9,1	10,2	7,7	6,7	9,1	9,6	11,8

Der Berichterstatter, dem wir diese Tabelle und die erfreuliche Kunde verdanken, daß die philosophische Propädeutik von Jahr zu Jahr von mehr Lehrern erteilt werden kann, setzt hinzu, dies sei nicht ausschlaggebend, solange nicht die philosophische Propädeutik auf der Universität oder in einem Universitätsseminar gelehrt werde. Es sei dies die Forderung, die auch schon Leuchtenberger aufgestellt habe. — Ich meine, das geht zu weit. Wie der Lehrer, der in der Prima mit dem Unterricht im Deutschen, in der Geschichte oder Religion betraut wird, auf der Universität nicht das Primanerpensum studiert hat, sondern Deutsch, Geschichte, Theologie überhaupt, so soll ein jeder, der den Primaner in die Philosophie einführen will, auf der Universität eine tüchtige philosophische Bildung gewinnen; das Übrige findet sich von selbst. Das Beispiel anderer, dialektische und methodische Anleitungen, Lehrpensen und Lehrgänge sorgen dafür, daß einer, der guten

Willen hat und lernbegierig ist, nicht ratlos dasteht, sondern planmäßig vorgeht.

Man kann dem Berichterstatter von Zerbst ohne weiteres zustimmen, wenn er fürchtet, der Gegenstand werde nur auf dem Papier stehen, solange man ihn nur für wünschenswert und nicht für notwendig erkläre; dies könne aber nur geschehen, wenn die erforderlichen Lehrkräfte in hinreichender Menge beschafft würden. Nur den Vorschlag, durch den er diesem Mangel abhelfen will, kann ich nicht gutheißen. Es brauchten nur, schreibt er, die Anforderungen, die schon jetzt an die allgemeine philosophische Bildung der höheren Lehrer gestellt werden, etwas erweitert und vertieft zu werden, d. h. es brauche nur in der Staatsprüfung zum Nachweis der allgemeinen philosophischen Bildung die Kenntnis der Geschichte der alten und der neueren Philosophie und die nähere Bekanntschaft mit einem philosophischen System gefordert zu werden, dann werde das Bestehen der Oberlehrerprüfung zugleich die Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik verleihen; dann wäre dem Mangel an geeigneten Lehrkräften auf diesem Gebiete mit einem Schlage ein Ende gemacht, und der Gesamtbildung des höheren Lehrerstandes werde diese Maßregel gewiß nicht schaden. — Nicht doch! Durch Herabsetzung der Forderungen schafft man keine geeigneten Lehrer. Ein Studium, das aus innerem Antriebe erwächst und in die Tiefe geht, das verhilft zu dem nötigen Wissen und auch zur erforderlichen Tüchtigkeit. Ist beides durch die Staatsprüfung bezeugt, gut; ist beides vorhanden, ohne verbrieft und besiegelt zu sein, auch gut; es wird dann kein Direktor Bedenken tragen, einem solchen Lehrer den philosophischen Unterricht zu übertragen, und keine Behörde wird es rügen. Der Lehrer des Deutschen, so nimmt man allgemein an, könne die Aufgabe ohne Not mit übernehmen. Gewiß, wenn er philosophisch gebildet ist, sonst nicht; trifft aber diese Voraussetzung beim Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften oder der Religion zu, so dürfen auch diese mit dem Unterricht betraut werden.

Der Berichterstatter von Erfurt (G.) drückt dies in einer These also aus: „Jeder irgendwie philosophisch gebildete Lehrer, welches wissenschaftliche Fach er auch vertreten mag, ist, falls er anders hierzu geeignet ist, ebenso berechtigt, den propädeutischen Unterricht zu erteilen, wie der Lehrer des Deutschen", und in dem Bericht der Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz heißt es, die ideale Lage sei die, daß derjenige Lehrer diesen Unterricht in der philosophischen Propädeutik übernehme, der einerseits Neigung mitbringe und ein kombinatorisches Zusammenfassen des Unterrichtsstoffes zum Herauslocken philosophischer Einsicht und philosophischer Gewöhnungen, und der andererseits in Prima auch solche Gegenstände vertrete, welche wichtige, von der Propädeutik zu verwertende Stoffe hergeben. Daß zu

diesen Unterrichtsgegenständen in erster Reihe das Deutsche gehört, liegt auf der Hand, und diese Erkenntnis ist schon früher für die Anordnung bestimmend gewesen. Aber auch die Mathematik steht zur Philosophie in naher Berührung, so daß man daran gedacht hat, den philosophischen Unterricht mit dem mathematischen zu verbinden. — Also das ist die Hauptsache, daß der Lehrer des betreffenden Gegenstandes völlig Herr ist, über eine Fülle von Beispielen gebietet, die Sache geschickt angreift und Leben hineinbringt; sonst möchte bei den Schülern leicht Langeweile und Überdruß erzeugt werden.

Ich kann mich also nicht damit einverstanden erklären, daß für die volle facultas im Deutschen der Nachweis der wissenschaftlichen Befähigung für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik gefordert werden müsse (Rhein. Direkt.-Vers. 1881 These 10). Wohl hat die philosophische Propädeutik mit dem Deutschen viele Berührungspunkte, aber sie hängt doch nicht so eng mit ihm zusammen, daß sie nicht von ihm getrennt werden dürfte. Auf den philosophischen Kopf, das philosophische Interesse kommt es an, und das ist meistens bei dem zu finden, der sich des Deutschen befleißigt. Auch der Berichterstatter von Halle hält nur theoretisch die Forderung der Rheinischen Direktoren-Konferenz für notwendig, er zweifelt an der Möglichkeit der Durchführung wegen der Schwierigkeit der Aufgaben, die im Deutschen gestellt werden.

Einen Lehrermangel stellen auch die Berichterstatter von Zerbst und von Halle fest; sonst, meinen sie, würden die Lehrpläne die philosophische Propädeutik nicht als „wünschenswert", sondern als „notwendig" bezeichnet haben. Ganz gewiß. Aber wie es in den philosophischen Dingen, die uns hier beschäftigen, keine Punkte gibt, über die nicht die entgegengesetztesten Ansichten geäußert werden, so findet sich auch ein Berichterstatter, der einen Lehrermangel in Abrede stellt. Aber er weiß seine abweichende Meinung zu begründen. „Ich bin", so schreibt der Berichterstatter von Wittenberg, „der sehr ketzerischen Ansicht, daß, wenn man gemeint hat und noch meint, für die philosophische Propädeutik bedürfe man eines besonders begabten, besonders gebildeten Lehrers, eines Lehrers, „wie man nicht verlangen könne, einen solchen in jedem Lehrerkollegium vorzufinden," daß diese Meinung eine falsche ist, die auf einer Verkennung der Aufgaben der philosophischen Propädeutik beruht." Er gibt dann kurz den Inhalt der philosophischen Propädeutik an und fährt fort: „und das sollte ein so schwerer Unterricht sein, daß nur ein Elitelehrer oder nur ein Philosoph von Fach ihn erteilen könnte? Ist doch der Unterrichtsstoff so abgeschlossen und in sich abgegrenzt, so herrlich und geradezu verlockend für einen Lehrer, dem es eine Lust ist, mit jungen Leuten über hohe Dinge zu reden, daß ihn ganz falsch aufzufassen schon eine Kunst ist." — So weit kann ich nicht gehen; ich halte

auch persönliche Befähigung, Lust und natürliches Geschick für wertvolle Eigenschaften; aber ein „einigermaßen klarer Kopf und ein wenig Geist" dürften doch nicht genügen; es ist auch nicht nur wünschenswert, daß einer sich mit Philosophie beschäftigt habe und in philosophischen Dingen kein völliger Neuling und Laie sei; er muß sich auf die Sache verstehen, muß aus dem Vollen schöpfen, muß mehr, viel mehr wissen, als der etwaige Leitfaden bietet und er zu lehren hat; sonst wäre es doch wohl besser, der Unterricht unterbliebe.

Um es noch einmal kurz zu sagen, der Lehrer, der das nötige Wissen, das nötige Interesse und das nötige Geschick hat, der soll den propädeutischen Unterricht in der Philosophie erteilen, er mag sonst in einem Fach unterrichten, in welchem er will. Es wird meist so kommen, daß es der Deutschlehrer ist, aber es kann auch ein anderer sein.

Ort und Zeit für die philosophische Propädeutik.

Da die philosophische Propädeutik zu den schwersten Unterrichtsgegenständen gehört, kann sie, wenn überhaupt in der höheren Schule, nur in Prima getrieben werden. Betrachtungen über das Wissen kann man erst anstellen, wenn man Wissen hat, und für die Fragen, die in der Philosophie behandelt werden, hat erst ein Jüngling Verständnis, nicht schon ein Knabe. Wenn, woran der Berichterstatter von Naumburg erinnert, Rittweger in dem Hildburghäuser Programm von 1853 „Die philosophische Propädeutik und der deutsche Unterricht" verlangt, man solle damit schon in Tertia beginnen, so denkt er nur an Dispositionsübungen und Versuche im Definieren, nicht aber an philosophische Erörterungen. Es ist das nichts anders, als wenn man fordert, aller Unterricht in der Schule soll möglichst wissenschaftlich gegeben werden und so zur Vorbereitung auf die philosophische Propädeutik dienen.

Also die Prima ist die Klasse, in der die philosophische Propädeutik gelehrt wird. Die Ober- oder die Unter-Prima? Beide Klassen kommen in Betracht, für die Logik die eine, für die Psychologie die andere. Ob mit der Logik oder mit der Psychologie zu beginnen ist, hängt von der Bestimmung des einzelnen ab, wie oben erwähnt ist.

Wieviel Stunden sind auf jede Disziplin zu verwenden und woher sind sie zu nehmen?

Zunächst darf der Satz, den der Berichterstatter von Wittenberg aufstellt, auf allgemeine Zustimmung rechnen, daß man den Unterricht nicht einstündig eine längere Zeit hindurch, sondern zusammenhängend in einer beschränkten Anzahl von Wochen erteile. So empfiehlt auch eine These der Direktoren-Konferenz von Preußen vom Jahre 1871 eine Zusammen-

legung der betreffenden Stunden in der Weise, daß dieser Unterricht in einem Teile des Jahres mit entsprechend vermehrter Stundenzahl erteilt werde. Dagegen schrickt der Referent der 8. Versammlung des Vereins Mecklenburger Schulmänner vor einer fortlaufenden Behandlung in 1 Wochenstunde nicht zurück, während Halle, meiner Meinung nach durchaus mit Recht, erklärt, mit je 1 Stunde wöchentlich sei überhaupt kein vernünftiger Unterricht möglich. Ganz gewiß. Bei einer Verzettelung geht das Interesse und der Zusammenhang verloren.

In welche Zeit des Jahres wird der Unterricht am besten verlegt?

Man könnte an das Ende des Schuljahres denken, weil dann der wissenschaftliche Abschluß und der Abschluß der Klasse und der Schule überhaupt zusammenfallen. Aber gegen Ende des Jahres drängen sich die Versetzungsarbeiten zu sehr in den Vordergrund; auch werden die Abiturienten oft früher entlassen. Halle bringt die Zeit zwischen Ostern und den Hundstagen in Vorschlag; allein dann würde der Beginn des maßgebenden Unterrichts, dem die Zeit entzogen wird, es mag nun der deutsche oder mathematische oder ein anderer sein, bedenklich weit hinausgeschoben werden. So dürften die ersten Wochen des Winterhalbjahres die geeignetste Zeit sein, und zwar die ersten 4 Wochen, denn mehr als 10—12 Stunden für jedes der beiden Fächer werden nicht zu gewinnen sein, und die reichen auch aus. Schleusingen hat die Erfahrung gemacht, daß mit je 8—10 Stunden auszukommen ist. Wittenberg verlangt 20 Stunden für die Logik und 20 Stunden für die Psychologie. Naumburg erklärt es gleichfalls für natürlich, wenn auf Logik und Psychologie 2×20 Lehrstunden verwandt werden. Je 15—20 Stunden erklärt der Berichterstatter von Halle für nötig, und er setzt hinzu, daß der deutsche Unterricht diese Stunden für einen philosophischen Kursus werde entbehren können, da die angewandte Arbeit dem Verständnis der Lektüre wie der Anfertigung der Aufsätze zu gute komme. Etwa 40 Stunden hält auch der Mitberichterstatter von Gera für unerläßlich, wenn ein Resultat erzielt werden solle, das der Mühe lohne; das deutsche Fach vertrage es aber nicht, daß ihm ein Drittel seiner Stunden entzogen werde; alle andern Fächer hätten auch vollauf zu tun, um das zu bewältigen, was ihnen als das geringste Maß vorgeschrieben sei. So bleibe nichts anderes übrig als zu erklären, daß unter den jetzigen Verhältnissen auf dem Gymnasium für einen systematischen Unterricht in der Logik und Psychologie kein Raum sei.

Hier bestätigt sich wieder der alte Satz, daß das Bessere der Feind des Guten ist. Weil man 40 Stunden nicht bekommen kann, verzichtet man auf den philosophischen Unterricht, statt sich mit 20 zu begnügen und die Sache zu retten. Wer noch mehr als 40 Stunden verlangt, kommt natürlich erst recht zu dem negativen Ergebnis. Dies ist bei dem Berichterstatter von

Magdeburg (Realg.) der Fall, der mit Leuchtenberger 80 Stunden für nicht zu hoch gegriffen ansieht, aber ohne weiteres einräumt, daß weder diese 80 noch etwa 30 Stunden zu haben sind.

Die Ansicht ist zweifellos richtig, daß das Deutsche die Stunden für die philosophische Propädeutik herzugeben hat, wenn dem Deutschlehrer die philosophische Propädeutik übertragen wird. Tritt der Fall ein, daß der Mathematiker oder der Religionslehrer die Philosophie lehrt, dann müssen die mathematischen oder die Religionsstunden zu Hülfe genommen werden. Es geht gar nicht anders. Auch ist dann dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen; denn wer von seinem Besitze hergeben muß, der wird schon darauf sehen, daß die philosophische Propädeutik sich nicht zu breit macht und einem andern Fache empfindlichen Schaden zufügt.

Die vorher aufgestellte Behauptung, daß der deutsche Unterricht besondern Vorteil von der philosophischen Propädeutik habe, wird von dem Referenten der 1. Rheinischen Direktoren-Konferenz von 1881 zurückgewiesen, und der Berichterstatter von Zerbst heißt den Einspruch gut. Ich meine, mit Unrecht. Aber darin hat Zerbst recht, wenn er jenem Berichterstatter daraus einen Vorwurf macht, daß er trotzdem dem deutschen Unterricht die nötige Zeit abgenommen haben will und zwar aus keinem andern Grunde, als weil dieser den Verlust am ehesten ertragen könne, da er zu den früheren 2 Stunden 1 zubekommen habe, also gegen früher immer noch etwas übrig behalte, wenn er auch der Propädeutik zuliebe etwas verlieren würde. Die Aufgaben, die der deutsche Unterricht in der Prima zu bewältigen hat, sind so groß und schwer, daß es ein Unrecht wäre, die für ihn angesetzte Zeit zu Gunsten der philosophischen Propädeutik zu schmälern, wenn der neue Unterricht dem alten nicht zu gute käme. Aber das ist der Fall. — Eisenberg meint, die Zeit werde beschafft werden können, wenn man bei der Lektüre der Dramen in rechter Weise haushalte. Dabei beruft er sich auf Ziehen, der in seinem Gutachten (Verh. über Fragen des höheren Unterrichts S. 247) geschrieben hat, er glaube nicht, daß eine Überlastung eintreten könne, wenn der Lehrer nicht den Fehler begehe, in zu scholiastenmäßiger Weise die Dichtungen in der Klasse durchzusprechen; mehr als jeder andere Unterricht müsse der deutsche Unterricht sich vielfach auf die zweckmäßige Anregung der Schüler beschränken. — Das ist ein guter Rat; wenn er nur mehr befolgt würde! — Der Berichterstatter von Zerbst macht, im Anschluß an Leuchtenberger, noch einen andern Vorschlag, den nämlich, im Winterhalbjahre den Turnunterricht um eine Wochenstunde zu verkürzen und diese Stunde auf die philosophische Propädeutik zu verwenden. — Für Ansetzung besonderer Stunden und für Verwendung der 3. Turnstunde zu diesem Zwecke tritt auch Erfurt ein.

„Wir fordern nicht zuviel," schreibt der 1. Berichterstatter; „die österreichischen Gymnasien haben seit Jahrzehnten das Doppelte dessen, was wir begehren. Die 3. Turnstunde wird sich zu diesem Behufe als die geeignetste Stunde empfehlen. Sie ist ohnehin eine crux der Direktoren, und unserer heutigen Jugend, die ohnehin nur allzusehr zu allerhand Zerstreuung durch Sport und ähnliche Künste neigt, frommt sie nicht. Außerdem dürfte geistige Gymnastik mehr wert sein als in diesem Falle überflüssige körperliche Gymnastik." Ich bin gegen diesen Vorschlag; man soll an dem mühsam errichteten Bau der Lehrpläne nicht rütteln, er bekommt sonst Risse. Und wer sagt denn, daß die körperliche Gymnastik überflüssig ist? Muß man sie nicht vielmehr als ein Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung und die leider vorhandene Neigung zum Sport willkommen heißen? — Das Überraschendste ist aber doch der Vorschlag von Prof. Rehmke in der Monatschr. f. h. Sch. S. 244, in der Prima den Religionsunterricht wegfallen zu lassen und die dadurch frei werdenden Stunden der philosophischen Propädeutik zu übergeben. Die Redaktion bemerkt sehr höflich dazu, dafür werde der Professor in allen beteiligten Kreisen wenig Zustimmung finden. Ganz gewiß. Eine nähere Erörterung ist wohl überflüssig. — Schleusingen weist den Gedanken an eine Vermehrung der deutschen Stunden zurück, wie sie Prof. Kannegießer auf der letzten Philologen-Versammlung in Straßburg in einer These verlangt hatte. Es sei doch wohl nicht Sache der Direktoren-Konferenzen, Luftschlösser zu bauen, sondern mit gegebenen Verhältnissen zu rechnen. Eine solche feste Tatsache seien aber die neuen Lehrpläne von 1901, die — möchten sie auch vielleicht kurzlebig sein, was jetzt noch niemand wissen könne — doch jedenfalls für die nächsten Jahre bindend seien. Die aber setzten für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen nur 3 Stunden fest. So bleibe es mit der Einfügung eines geschlossenen philosophischen Kursus beim Wünschenswerten. — Zu demselben negativen Ergebnis gelangt Zerbst. Wenn es dort in These 3 heißt, auf keinen Fall solle die Zeit, die für den philosophischen Unterricht erforderlich sei, dem Deutschen oder einem andern obligatorischen Unterricht entzogen werden, so heißt das nichts anderes, als daß der philosophische Unterricht zur Zeit unmöglich ist.

Der Berichterstatter von Halberstadt bemerkt höhnisch, vor dem Zwange eines nicht nur nutzlosen, sondern meist sogar schädlichen philosophischen Unterrichts in besonders dafür angesetzten Stunden seien die höheren Schulen durch die Bestimmungen der neuen Lehrpläne auf vielleicht zehn Jahre wieder glücklich gesichert. Wunderbar! Erfurt verlangt, daß die Behörde besondere Stunden dafür ansetze, und Halberstadt beglückwünscht sich dazu, daß sie nicht angesetzt werden können! Ich denke, wir nehmen

ein bestimmtes Maß von Stunden dem deutschen oder einem andern Unterricht, und die Sache wird sich machen. So auch die Berichterstatter von Zeitz und Halle. Jener meint, daß dem Deutschen etwa 12, dieser, daß ihm 15—20 Stunden genommen werden können, ohne daß er zu Schaden komme, vorausgesetzt, daß der philosophische Unterricht in rechter Weise erteilt werde. Auch Eisenberg kommt zu demselben Ergebnis.

Der besseren Übersicht halber stelle ich die Forderungen noch einmal zusammen, wobei ich mit den bescheidenen Wünschen beginne:

Es verlangen: 8—10 halbe Stunden für Logik Wittenberg Dir.; etwa 12 Stunden für Logik und Psychologie Zeitz; 12—18 Stunden (4—6 Wochen) die Preußische Direktoren-Versammlung im Jahre 1890; etwa 20 Stunden für Logik die Konferenz von Naumburg; 2×15 bis 20 Stunden Halle Berichterstatter; 2×20 bis 25 Stunden Erfurt; $20 + 20$ Stunden Wittenberg; 48 Stunden (24 Stunden Logik, 24 Psychologie) Rheinische Direktoren-Versammlung; 40 Stunden für Logik, 40 Stunden für Psychologie Lehmann; ebenfalls 80 Stunden Magdeburg Realg. mit Leuchtenberger; 4 Stunden wöchentlich in der Oberprima oder etwa je 2 Stunden wöchentlich in Ober- und Unterprima, also $40 \times 4 = 160$ Stunden fordert Prof. Rehmke (Monatschr. f. h. Schulw. S. 244).

Hiernach fasse ich meine Meinung dahin zusammen, daß die philosophische Propädeutik in U I und O I in je 10—12 Stunden von dem dazu geeigneten Lehrer, am besten dem Lehrer des Deutschen, gegeben wird und daß dieser Lehrer die dazu erforderliche Zeit seinen Stunden entnimmt.

Soll ein Lehrbuch gebraucht werden?

Die einen sind für, die andern gegen den Gebrauch eines Lehrbuchs. Mit größter Entschiedenheit spricht sich Lehmann dawider aus. „Die Gesetze und Bestimmungen, die Formen und Definitionen der Logik," so schreibt er, „müssen sich dem Schüler als Resultate seines eigenen, durch den Lehrer geförderten Nachdenkens ergeben. Es ist daher auch verfehlt, dem Unterricht ein Buch zu Grunde zu legen, dessen einzelne Abschnitte etwa von dem Lehrer durchgesprochen werden." Und ein andermal bemerkt er: „Der Lehrer muß auch hier, in der Psychologie, ohne Buch unterrichten."

Der Berichterstatter von Langensalza ist schon darum gegen ein Lehrbuch, weil er nicht will, daß im Zusammenhange, sondern daß gelegentlich in der Philosophie unterrichtet wird. Damit aber das Gelernte auch eine Arbeit sei, wird empfohlen, ein Heft anzulegen, in das alle erklärten philosophischen Lehrsätze aufgenommen werden, zunächst so, wie es das Bedürfnis empfiehlt, und für selbstverständlich wird es erklärt, das, was zusammengehört, von Zeit zu Zeit zusammenzustellen.

Ich halte einen solchen Vorschlag für völlig unausführbar. Doch davon später.

Bei der geringen Zeit, die uns zu Gebote stehe, so führt der Berichterstatter von Halle aus, sei die Frage, ob man ein Lehrbuch benützen solle, praktisch ohne Belang, aber auch prinzipiell werde er sie im verneinenden Sinne beantworten. Die Gefahr, daß dadurch ein fachmäßiger Betrieb entstehe, sei nicht zu beseitigen. Etwas ganz anderes sei ein Lesebuch, in dem die Schüler Philosophie lesen lernen könnten. — Auf diesen Punkt komme ich später zurück. Hier will ich nur noch bemerken, daß mir die Richtigkeit des ersten Einwurfs nicht einleuchten will. Gerade die Kürze der Zeit sollte uns bestimmen, ein Lehrbuch einzuführen, auf das der mündliche Vortrag verweisen und sich stützen kann.

Der Berichterstatter von Magdeburg (Kl.) wünscht, daß der Lehrer die Dinge mit den Schülern bespreche, und daß die Schüler nachschreiben. Dies Verfahren hat sein Bedenkliches. Wenn Schüler ein und das andere bei der Besprechung, was ihnen besonders bemerkenswert erscheint, aufschreiben, so ist nichts dagegen einzuwenden; wenn sie aber bei so schwierigen Dingen, wie die logischen und psychologischen Erörterungen es sind, nur auf das Nachschreiben sich angewiesen sehen, so werden sie arg geschädigt. Sie vermögen nicht zu folgen, verlieren den Zusammenhang, unterscheiden nicht zwischen Wichtigem und Unwichtigem und haben keine genügende Unterlage für die Wiederholung.

Der Berichterstatter von Erfurt hatte in These I, 19 beantragt, dem Lehrer sowohl hinsichtlich der Auswahl und Anordnung des Stoffes wie in der Frage nach einem für den Unterricht zu verwendenden Lehrbuche oder Lesebuche wie in Bezug auf das von ihm einzuschlagende Lehrverfahren volle Freiheit zu lassen, in These II, 6 aber die Einschränkung hinzugefügt: „Zur Herstellung einer engeren Verbindung des propädeutischen Unterrichts mit den übrigen Lehrfächern empfiehlt es sich, ein von dem propädeutischen Lehrer vorzuschlagendes, für die Schulzwecke bearbeitetes Kompendium der Logik und Psychologie, welches die wichtigsten Begriffsbestimmungen in einer für den Gesamtunterricht verbindlichen Form enthält, auf Beschluß der Konferenz in den einzelnen Lehranstalten einzuführen“ — und die Konferenz erklärte sich damit einverstanden.

Auch die übrigen Berichterstatter sind mit mehr oder weniger Entschiedenheit für die Benützung eines Lehrbuches. So lautet These 6 von Rudolstadt: „Dem Unterricht in der philosophischen Propädeutik muß ein kurzgefaßtes Lehrbuch zu Grunde gelegt werden.“ Ebenso ist im Kollegium zu Eisenberg der Wunsch nach einem Leitfaden allgemein. Und dies mit Fug und Recht. Wie man keinen Unterricht in Geschichte und Religion mehr erteilt, ohne sich an einen gedruckten Leitfaden zu halten, der es dem Schüler

ermöglicht, dem Vortrag des Lehrers mit geistiger Sammlung zu folgen, die wichtigsten Tatsachen und Lehren in bestimmter Fassung zu sehen und so seinem Gedächtnisse die Kenntnisse genau einzuprägen, welche die Grundlage und den Ausgangspunkt für die Erörterungen des Lehrers bilden, so soll es auch in der philosophischen Propädeutik gehalten werden. Gibt man dem Schüler ein gedrucktes Heft in die Hand, und wenn es noch so kurz ist, so hat er Grund und Boden unter den Füßen und weiß sich, wenn er in Verlegenheit kommt, stets Rats zu erholen. Man vergegenwärtige sich, was man für Erfahrungen macht, wenn man Schülern es überläßt, nachzuschreiben; vestigia terrent. Ich möchte wohl wissen, was dabei herauskommt, wenn, wie die Rheinische Direktoren-Versammlung es vorschlägt, der Gegenstand vierzig Minuten lang erörtert und zuletzt disponiert wird und die Primaner das so Bearbeitete schriftlich darstellen müssen. Fürchtet aber jemand, er könne durch einen Leitfaden zu sehr eingeschränkt und in der Entfaltung seiner Individualität gehindert werden, so teilt er das Mißgeschick, wenn es eins ist, mit dem Religions- und Geschichtslehrer, dem Lehrer der Mathematik, der Naturwissenschaften und auch der Sprachen. An welchem Lehr- und Lesebuche, an welcher Grammatik und welchem Übungsstoff hätte nicht jeder etwas auszusetzen? Getadelt wird immer, solange wir es nicht dahin bringen, daß jeder Lehrer nur das Buch benutzt, das von ihm selber verfaßt ist. Daß das Lehrbuch nicht einfach erläutert, sondern daß der Lehrsatz heuristisch gewonnen und daß dann auf das Lehrbuch verwiesen wird, versteht sich von selbst. Läßt sich ein Abriß finden, der die Ergebnisse in mustergültiger Form enthält, so will auch Lehmann, so will auch der Referent der Rheinischen Direktoren-Konferenz dies Lehrbuch willkommen heißen; das ist ein annehmbares Zugeständnis.

Daß es mit der Einführung eines Lehrbuches, und wenn es das beste wäre, noch nicht getan ist, sondern daß nun der Lehrer die Aufgabe hat, das Lehrbuch lebendig zu machen, das ist so selbstverständlich, daß wir kein Wort darüber zu verlieren brauchen.

Welches Buch ist nun zu empfehlen?

Auf diese Frage wird niemand so leicht Antwort geben; ich wenigstens bin nicht in der Lage, alle die Schriften zu kennen, die hier in Betracht kommen, und ein bestimmtes Urteil über sie abzugeben. Ich beschränke mich darauf, mitzuteilen, was in den Berichten darüber gesagt ist.

Zunächst nur noch eine allgemeine Bemerkung. Der Berichterstatter von Naumburg bemerkt sehr richtig, den Inhalt der philosophischen Propädeutik böte naturgemäß jedes Lehrbuch der Logik; nicht immer aber sei in den Schullogiken auf die Zwecke der Schule genug Rücksicht genommen. Dasjenige Buch also verdiene den Vorzug, das nach didaktisch-methodischen Grundsätzen gearbeitet sei.

Die Grundzüge der philosophischen Propädeutik von Jonas (Berlin, Gärtner) werden, der Zahl der Auflagen nach zu urteilen, vielfach gebraucht. Der Mitberichterstatter von Zerbst vermutet, gar mancher Leser werde über das Gebotene sagen: Nein, das ist nicht so; und doch habe Jonas gewiß nur Anerkanntes bringen wollen. — In der Konferenz von Eisenberg war bemerkt worden, daß das vom Referenten vorgeschlagene Buch von Jonas nicht geeignet sei. Verschiedene Darstellungen darin seien dem Schüler unverständlich, in manchen Dingen, z. B. in der formalen Logik, sei er auch zu weitläufig. Dagegen hebt der Referent die Vorzüge des von Kern empfohlenen, bereits in 7. Auflage erschienenen Buches von Jonas hervor. Der Berichterstatter von Magdeburg (Realg.) bemerkt, das Mindestmaß im Pensum der deduktiven Logik schienen ihm die Grundzüge der philosophischen Propädeutik von Jonas zu enthalten. Dies würde noch zu vermehren sein um die Lehre von den Induktionsschlüssen, von der vollständigen und unvollständigen Induktion, von den Regeln der Induktion und den Kausalschlüssen. Ähnlich lautet das Urteil von Eisenberg: den Zwecken der Schule dürften am besten die „Grundzüge der philosophischen Propädeutik von Jonas" entsprechen, die in den verschiedensten Zeitschriften günstig beurteilt worden seien und durch die von G. Kern vorgeschlagenen Verbesserungen an Brauchbarkeit sehr gewonnen hätten. An einigen Stellen müsse nur noch gekürzt werden.

In Zerbst ist Ströses Leitfaden eingeführt. Nach dem, was der Korreferent mitteilt, enthält das Buch viel Physiologisches.

Noch reicheres Material in dieser Beziehung soll das Buch von Höfler und Witasek (Leipzig, Barth. 1900) bieten. Gerade dies Buch aber wird vom Berichterstatter von Magdeburg (Kl.) sehr arg mitgenommen. „Ich kann," schreibt er, „das Buch von Höfler und Witasek „Psychologische Schulversuche mit Angabe der Apparate" nur für eine seltsame Verstiegenheit erklären, da mir das Bestreben, die empirische Psychologie wie eine Naturwissenschaft zu behandeln und einige elementare Erscheinungen durch Experimente vorzuführen, für die Schule als völlig unfruchtbar erscheint."

Über das Buch von Schulte-Tigges „Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage" wird auch verschieden geurteilt. Der Berichterstatter von Halberstadt (O. R.) schreibt, manches von dem, was gesagt werde, möge in den naturwissenschaftlichen Stunden zu verwerten sein, im übrigen aber scheine ihm das Buch weit über das Ziel der höheren Schulen hinauszugehen.

Von einer Anstalt wird Leuchtenberger gerühmt.

Schulze, Lehrbuch der Logik, II. Tl. wird vom Berichterstatter von Naumburg für praktisch erklärt; namentlich die Auswahl der Beispiele gefällt ihm.

Derselbe Berichterstatter läßt sich über die Schriften von Ziegler und Hollenberg folgendermaßen aus: „Von dem Fehler einer zu ausführlichen Berücksichtigung der Schlußfiguren, die weit über die Aufgabe der Schule hinauszugehen pflegt, macht sich die philosophische Propädeutik von Hollenberg freier, welche sich noch dazu durch die Reichhaltigkeit und Anschaulichkeit der Beispiele auszeichnet.“ In seinem Lehrgange aber gefällt dem Referenten am besten das Buch von Ziegler, nur ist es für Schulen zu hoch gegeben, was der Verfasser selber eingesteht. Er meint aber: „Die Philosophie ist eben kein Kinderspiel. Will man sie mit 18jährigen Leuten treiben, so muß man sie zwingen, zu denken.“ Das Buch von Ziegler soll übrigens noch den Vorzug haben, daß es die mannigfaltigen Seiten der philosophischen Vorschule berücksichtigt und z. B. das etwas schwierige Gebiet der Schlußfiguren durch zweckmäßige Beispiele veranschaulicht.

Die elementa logices Aristoteleae von Trendelenburg, die um die Mitte des vorigen Jahrhunderts viel gebraucht wurden und warme Anerkennung fanden, will Schrader nur in der Weise verwertet wissen, daß dadurch die wichtigsten Gesetze nochmals vergegenwärtigt und fest eingeprägt werden, aber auch nur, wenn noch Zeit vorhanden ist. Lehmann will gar nichts von dem Buche wissen, er meint sogar, das weitverbreitete Buch trage vermutlich einen guten Teil der Schuld an dem Mißkredit, in welchen die philosophische Propädeutik geraten sei. Ebenso erklärt Magdeburg (Kl.), die Lehrer hätten viel aus der Schrift gelernt; in der Schule sei sie ein scholastischer Versuch gewesen, der nur da glücken konnte, wo besonders tüchtige Lehrer vorhanden waren; jetzt, wo die griechischen und lateinischen Kenntnisse so große Einbuße erfahren hätten, sei ein Unterricht nach solchen Mustern unmöglich.

Für den Lehrer werden als recht brauchbar von dem Berichterstatter von Schleusingen empfohlen: Hess, Abriß der empirischen Psychologie (Gütersloh, Bertelsmann). Kern, Lehrbuch für den deutschen Unterricht in Prima (Nikolai, Berlin). Biese, Psychologie und Logik, Artikel in seinem Lesebuche (Bädeker, Essen). — R. Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke, wird vom Berichterstatter von Erfurt sehr gerühmt. Er nennt es ein Werk deutschen Fleißes, ein vortreffliches, für den Lehrer der philosophischen Propädeutik unentbehrliches Hand- und Nachschlagebuch, das auf der Höhe der philosophischen Forschung der Gegenwart stehe.

Derselbe Berichterstatter nennt Voigt, Psychologie, 11. A. (im Lehrbuch der Propädeutik von Schumann und Voigt 2. Tl.), eine didaktische Musterleistung; von Höflers Schriften, (Grundlehren der Logik, 2. A., und Grundlehren der Psychologie) sagt er, daß sie für den Lehrer unent-

behrlich, doch weil sie zu viel böten, zur Einführung in preußische Schulen nicht geeignet seien.

Als Hilfsbücher, die dem Lehrer gute Dienste leisten, erwähnt der Berichterstatter von Eisenberg noch: J. P. Baltzer (18. Aufl. Stuttgart. 1894) und Th. Rumpel (8. Aufl. Gütersloh. 1896). Das Buch von Rumpel kenne ich aus eigener Erfahrung, und ich darf sagen, daß ich es gern und mit Nutzen gebraucht habe. Es geht über die Formeln hinaus und bietet Gedanken. Der Referent der Rheinischen Direktoren-Versammlung spricht sich dahin aus, daß ihm in dem Rumpelschen Büchlein die Psychologie brauchbarer erschienen sei als die Logik, namentlich könne er die Art, wie die Lehre vom Schluß behandelt werde, nicht billigen, da sie ihm nicht geeignet erscheine, dem Schüler das rechte Verständnis „dieses Centralpunktes des logischen Unterrichts" zu erschließen. Ich finde dieses Urteil zu scharf; mir hat auch dieser Abschnitt nicht mißfallen.

Ganz neu ist die philosophische Propädeutik von O. Willmann, dem rühmlichst bekannten Verfasser der „Didaktik" und der „Geschichte des Idealismus". Die Logik ist im vorigen Jahre erschienen und hat freundliche Aufnahme gefunden. Der Verfasser will damit vor allem dem Unterricht in den höheren österreichischen Schulen einen Leitfaden bieten, weshalb er auch die Instruktion des dortigen Unterrichtsministers berücksichtigt. Er geht vom Denken aus und bietet folgende vier Abschnitte: 1. Denktätigkeiten. 2. Denkformen: Begriff, Urteil, Schluß. 3. Denkgesetze: Gesetz der Identität, Satz vom Widerspruch, System, Methode. 4. Die Denkoperationen der Induktion, der Definition, der Einteilung und des Beweises. Die „Empirische Psychologie" soll noch in diesem Jahre erscheinen und, wie mir der Verfasser brieflich mitteilt, den Idealismus in die Schule bringen. Wenn dies der Fall ist, so heißen wir das Buch besonders herzlich willkommen.

Aus dem Buche von Johannes Rehmke „Die Seele des Menschen" gibt Prof. Geyer (Monatschr. f. d. höh. Schulen S. 324) einen Auszug mit der Versicherung, daß die Schrift für die Zwecke der philosophischen Propädeutik ganz besonders geeignet sei.

Aus manchem interessanten Gespräch mit meinem Herrn Nebenberichterstatter weiß ich, daß ihm von allen bisher erschienenen Lehrbüchern keins recht zusagt; er meint, die rechte philosophische Propädeutik für die Schule müsse noch geschrieben werden. Wie wäre es, wenn er selber sich der Aufgabe unterzöge?

Über die Werke von Wundt, Paulsen, Külpe und Jerusalem, deren jeder eine „Einleitung in die Philosophie" geschrieben hat, darf ich mich kurz fassen. Diese Werke sind für die studierende Jugend bestimmt und führen, teils historisch referierend, teils kritisch beleuchtend, in die Philosophie der Gegenwart ein; sie geben also keine philosophische Propädeutik,

sondern setzen sie voraus. Sie liegen also außerhalb des Rahmens unserer Betrachtung. Daß der Lehrer der philosophischen Propädeutik aus ihnen sehr viel lernen kann und darum gut tut, sie fleißig zu studieren, braucht nicht gesagt zu werden; was Wundt und Paulsen, der Psychologe und der Ethiker, schreiben, ist der höchsten Beachtung wert. Hier tritt zur Schärfe und Klarheit der Gedanken die lichtvolle, stets fesselnde Darstellung.

Sehr verdienstlich ist es von dem Berichterstatter von Bernburg (G.), uns auf den Stand der Dinge in Frankreich hinzuweisen, weil daraus manches zu lernen ist. Das Buch „Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire classique" gibt Auskunft darüber, wie der Unterricht in der Philosophie gehandhabt wird: Psychologie, Logik, Moral, die Elemente der Metaphysik und gedrängte Belehrungen aus der Geschichte der Philosophie bilden den Stoff. — Eine Anschauung davon, wie die Belehrung erfolgt, gibt das in Frankreich viel gebrauchte Werk von Boirac, Cours élémentaire de Philosophie, 1901. 15. Aufl. Am ausführlichsten ist die Psychologie behandelt; 200 Seiten von 600 fallen ihr zu. In Bezug auf Klarheit in Ausdruck und Entwickelung wird das Werk als musterhaft bezeichnet; nur meint der Berichterstatter, daß im einzelnen noch viel der philosophischen und psychologischen Diskussion unterliege, insbesondere biete die Ausbildung der Methode, die in Frankreich wohl meist im akademischen Vortrag bestehe, der deutschen Pädagogik noch eine Aufgabe, die des Schweißes der Edlen wert sei.

Philosophische Lesebücher.

Lehmann ist auf philosophische Lesebücher nicht gut zu sprechen. An sich habe ja der Gedanke, die Schüler einen frischen Trunk aus der Quelle tun zu lassen, ihnen die großen Philosophen gleichsam Aug' in Auge gegenüber zu stellen, etwas Ansprechendes. Aber solch eine Originallektüre werde den Lehrer immer in Versuchung führen, ja ihn geradezu nötigen, zu interpretieren, statt zu philosophieren, auf die Einzelheiten eines Schriftstellers einzugehen, statt die Probleme selbst ins Auge zu fassen.

Dagegen wird von nicht wenig Berichterstattern ein philosophisches Lesebuch verlangt. Versteht man darunter nichts anderes als ein Lesebuch für Prima, das eine Anzahl Stücke philosophischen Inhalts bringt und so Gelegenheit bietet, die Schüler mit dem Inhalt der Philosophie und mit der Methode der Philosophie bekannt zu machen, so kann ich die Forderung nur gut heißen. Es gibt daher kaum noch ein Lesebuch für Prima, das es sich nicht angelegen sein ließe, planmäßig geordnete Stoffe philosophischen Charakters zur gründlichen Bearbeitung darzubieten. Es sei nur an die Werke von Biese, Cauer, Jonas, Muff, Spieß u. a. erinnert, die bald mehr bald weniger in dieser Beziehung getan haben.

Der Referent von Halle (St. G.) bemerkt bei Besprechung der Lesebücher, einmal bestehe gar keine Aussicht, daß ein mehr oder weniger philosophisches Lesebuch, wie die genannten, allgemein eingeführt werde, und wenn es geschehe, so sei noch nichts darüber ausgemacht, ob es bei der knappen Zeit auch wirklich ausgenützt werde. Endlich aber glaube er, und das sei die Hauptsache, daß gerade jene Lesestücke mit ihren meist sehr komplexen Vorstellungen und Problemen erst im Zusammenhange mit einer irgendwie systematischen, elementaren Einführung in die Philosophie fruchtbar gemacht werden könnten. Von da aus könne sie eine treffliche Förderung der Schüler bedeuten, aber man könne auch in philosophischen Dingen nicht vom Dach aus bauen. — Hierzu möchte ich bemerken, erstens, daß der Einführung eines Lesebuches in Prima nach den neusten Lehrplänen nichts mehr im Wege steht; zweitens, daß es ein Fehler wäre, wenn ein Stück aufgenommen würde, das dem Verständnis eines Durchschnittsprimaners unüberwindliche Schwierigkeiten bereitete; und drittens, daß es allerdings sehr viel leichter ist für den Schüler, eine philosophische Abhandlung zu verstehen, wenn er mit den Grundbegriffen der Logik und Psychologie bekannt gemacht ist.

Sonach befürworte ich den Vorschlag, in die Lesebücher für Prima eine ausreichende Anzahl passender philosophischer Stücke aufzunehmen. Weiter aber kann ich nicht gehen. Von einem philosophischen Lesebuche, d. h. von einem solchen, das nur Stücke philosophischen Inhalts bietet und nur der Einführung in die Philosophie zu dienen bestimmt ist, mag ich nichts wissen. Das führt zu einer unheilvollen und sehr kostspieligen Zersplitterung der Lesebücher. — Im Anschluß an einen Aufsatz, den A. Matthias in der Zeitschrift für das Gymnasialw. (1889, S. 641) veröffentlicht hatte, habe ich im Vorwort zu meinem Primateile ausgeführt, die unerläßliche Bekanntschaft mit dem Leben der Gegenwart und seinen Bestrebungen werde am besten vermittelt, wenn auch die nachgoetheschen Prosaiker, in denen der Pulsschlag einer kräftigen, politisch-lebendigen Zeit sich rege, zur Geltung kämen; es müsse also das Lesebuch Aufsätze bringen, die den großen Gebieten der Theorie und Praxis, der Religion und Philosophie, der Welt-, Kultur- und Kunstgeschichte, der Naturwissenschaft und der Sozialpolitik entnommen seien. Wird ein derartiges Lesebuch in Prima eingeführt, so wird allen Bedürfnissen der Schüler Rechnung getragen. Was bedarf es da noch für die einzelnen Fächer besonderer Lesebücher? So gut wie der Lehrer der Philosophie hätte auch der Lehrer der Geschichte, der Lehrer der Naturwissenschaften usw. das Recht, ein besonderes Lesebuch zu verlangen. Aber wohin sollte das führen? Es ist neuerdings ein deutsches Flottenlesebuch erschienen. An sich ist es sehr hübsch, aber wo und wie soll man es

gebrauchen? Dieselbe Frage werfe ich dem Lesebuche aus G. Freytags Werken gegenüber auf. Es ist dies ein nicht ungefährliches Spezialistentum.

II. Über die Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen

b) durch Erörterung geeigneter Stoffe in der Schriftstellerlektüre und im übrigen Unterricht.

An die Spitze dieses Abschnittes möchte ich den Satz stellen, dessen Richtigkeit gewiß von allen anerkannt wird, daß der Philosophie am meisten vorgearbeitet wird, wenn der gesamte Unterricht methodischen Zuschnitt hat und zu klarem, folgerichtigem Denken anleitet. Wer logisch geschult ist, findet sich auch in die Lehren der Logik und der übrigen philosophischen Fächer viel leichter hinein als ein solcher, der mit seinen Gedanken nicht bei der Stange bleibt und den alles gleich abschreckt, was eine Tiefe hat. Insofern ist es die Aufgabe aller Lehrer, die jugendlichen Geister in die gehörige Verfassung und Stimmung zu versetzen, wenn sie der philosophischen Unterweisung gut folgen sollen.

Dazu kommt ein Zweites. Haben die Lehrer der einzelnen Unterrichtsfächer sich von jenem wissenschaftlichen Sinne leiten lassen, der den Dingen auf den Grund geht und ihren Zusammenhang nachzuweisen sucht, so wird auch in den Schülern das Streben geweckt und befördert, nicht nur die Einzelerscheinung, sondern auch die Gesamtheit der Dinge verstehen zu lernen und so das Einzelwissen zu einem Gesamtwissen zu erweitern und zu vertiefen. Das ist es, was die neuen Lehrpläne verlangen, wenn sie schreiben: „Aufgabe einer solchen (philosophischen) Unterweisung ist es, die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, und damit der Fassungskraft der Schüler in entsprechender Form entgegenzukommen. Zu wünschen ist, daß zur Förderung dieser Aufgabe auch die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer beitragen."

Der Berichterstatter von Gera, der diese Anordnung mit Freude begrüßt, nimmt nur an dem Ausdrucke „zu wünschen ist" Anstoß. Die Aufgabe sei von der Art, daß ihre Lösung nur dann gelingen könne, wenn sie von verschiedenen Seiten her erstrebt werde. Es müsse also heißen: „Notwendig ist es." Ob nicht bei dem gegenwärtigen Stand der Dinge die ministerielle Fassung die allein richtige ist? Dagegen verdient eine andere Bemerkung desselben Berichterstatters beachtet zu werden. Er schreibt, wenn die Aufgabe, die der Unterricht in der Philosophie in den höheren Schulen zu lösen habe, gelöst werden solle, so dürfe in dem Schüler nicht der Glaube

aufkommen, daß die philosophische Propädeutik eine neue Disziplin sei, die zu den bisherigen noch hinzukomme und neben ihnen hergehe, sondern er müsse die Überzeugung gewinnen, daß überall, wo es sich um wissenschaftliche Erkenntnis und wissenschaftliches Arbeiten handle, die Philosophie mit im Spiele sei.

Welche Wissenschaft philosophiert denn nicht? Etwa die Theologie? Sie hat ja ihre streng systematisch gehaltene Dogmatik. Oder die Rechtswissenschaft? Sie würde es zu keinem großen, zusammenhängenden System von Gedanken und Taten gebracht haben, wenn nicht die Betrachtung des Menschen in seinem Verhältnis zum Mitmenschen und zu Gott Ursprung und treibende Kraft gewesen wäre. Oder die Geschichte? Als ob es nicht eine Philosophie der Geschichte gäbe! Oder die Dichtkunst? Es sei nur an das stolze Wort des Aristoteles erinnert, daß die Tragödie philosophischer sei als die Geschichte. Und dasselbe oder doch etwas Ähnliches gilt von der Mathematik, der Sprachkunde, der Naturwissenschaft usw. Hat doch ein Mann, der mitten darin steht in der wissenschaftlichen Bewegung und die Gegenwart wie die Vergangenheit kennt, W. Wundt, den Ausspruch getan, daß in der Naturwissenschaft jetzt mehr als je spekuliert werde.

Werden nun auch die nichtphilosophischen Lehrer einer Anstalt veranlaßt, die Fächer, die sie vertreten, für die Philosophie nutzbar zu machen, so soll das nicht heißen, daß sie sich nun ganz in den Dienst der Philosophie stellen und nur sie im Auge haben sollen. Das wäre sehr gefährlich. Ein Schriftwerk ist, wie der Berichterstatter von Gera bemerkt, um seiner selbst willen zu fassen, und nur, wenn der philosophische Gehalt in ihm zu seinem Wesen gehört, so daß wir nur durch Entwickelung desselben den vorliegenden Gegenstand ausreichend erklären können, ist es eingehender zu würdigen. In der Antigone des Sophokles stecke auch ein gut Stück Philosophie, aber man werde doch die Antigone nicht so erklären, als ob man es zum Zwecke der Einführung in die Philosophie tue. Wenn der Lehrer nur das Ganze umfasse und bei seinem Unterricht im Auge behalte, so werde sich, soweit dies in der Schule möglich sei, alles Einzelne wie von selbst zum Ganzen zusammenschließen.

Diesem Gedanken gibt der Berichterstatter des Halleschen Stadtgymnasiums noch entschiedeneren Ausdruck: „Es ist immer sehr bedenklich, Stoffe für irgend ein Fach auszuwählen unter Gesichtspunkten, die nicht diesem Fache selber oder dem absoluten Wert der Dinge entnommen sind. Man kann aus der Geschichte der Konzentrationsbestrebungen lernen, daß dabei meist eine Halbheit herauskommt. So glaube ich, daß die übrigen Fächer der Philosophie am besten dienen, wenn sie von einem selbst philosophisch interessierten und gebildeten Lehrer so unterrichtet werden, daß, soweit das pädagogisch zulässig ist, ihr wissenschaftlicher Charakter zur Geltung kommt,

daß man also nicht an der einzelnen Tatsache als solcher haftet, sondern auf das καθόλου zurückgeht, das zugleich die Wurzel für das einzelne ist."

Auf die Gefahr, daß der Künstler im Schriftsteller zu kurz kommt, wenn man ihn als Philosophen behandelt, hat auch Lehmann vielfach hingewiesen. Er verlangt nur, daß die übrigen Fächer in einem hohen und allgemeinen Sinne gelehrt werden, dann kämen sie ohne weiteres dem philosophischen Unterricht zu Hülfe. — Sehr richtig. Man gehe nur bei allem Unterricht den Gründen nach und erfasse eine Sache in ihrem innersten Kern, so dient man den Interessen der Philosophie. So muß man es mit den Lehrplänen für erwünscht halten, daß die übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer der Philosophie in die Hände arbeiten, oder vielmehr, man muß es mit dem Berichterstatter von Gera für notwendig erklären, sonst würde der philosophische Unterricht seiner wesentlichen Grundlagen verlustig gehen.

Wittenberg fürchtet, dieser Aufgabe möchte nur ein besonders befähigter Lehrer gewachsen sein. Ja, wenn, um mich so auszudrücken, aus jedem Stücke die Philosophie herausdestilliert werden sollte; aber wir verlangen nur wissenschaftliche Behandlung, keine philosophische Feinarbeit. Aus diesem Grunde muß ich mich auch gegen den Vorschlag der Konferenz von Zerbst erklären, die einzelnen Teile des zu behandelnden Stoffes bestimmten Unterrichtsfächern zuzuweisen. Ja nicht! Der Unterricht soll nicht auf die Philosophie zugeschnitten, sondern das philosophische Denken soll durch den Gesamtunterricht gefördert werden.

Wir beginnen, wie billig, mit der Betrachtung der philosophischen Schriften, aus denen die philosophische Propädeutik Nutzen ziehen kann, und zwar mit solchen aus der griechischen Philosophie. Denn die Griechen haben die Philosophie nicht nur begründet, sie haben sie auch zu hoher Vollendung geführt und ihr ein so schönes, gefälliges Gewand geliehen, daß es sich aus mehr als einem Grunde empfiehlt, die Jugend mit ihr bekannt zu machen. Dies gilt von keinem in so hohem Grade wie von Platon. Seine Ideen haben die Welt seit Jahrtausenden heilsam beeinflußt und werden sie weiter heilsam beeinflussen. Seine Spekulation umfaßt Weisheit und Schönheit; Inhalt und Form schließen sich zu voller Harmonie zusammen. Das ist Tiefsinn, der durch die Anmut der Form verständlich wird; das ist Ewigkeitsgehalt, der aber nicht in himmelweite Ferne gerückt ist. Ich hatte deshalb in meinem Gutachten (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, S. 341) den Vorschlag gemacht, als Ersatz für die philosophische Propädeutik eine gründliche Platonlektüre zu bieten. Über die Bedeutung Platons für die Schule denke ich jetzt so hoch wie damals; nur über den Wert der philosophischen Propädeutik denke ich jetzt anders. v. Wilamowitz-Möllendorf dagegen glaubt auch jetzt noch von einer „formalistisch-logischen Propädeutik" ganz absehen zu können und sucht ein gesteigertes

Interesse für die Philosophie allein durch erweiterte und vertiefte Platonlektüre hervorzurufen. Dazu bemerkt Magdeburg (Kl.) ganz richtig, mit Platon werde doch auch nur dem Gymnasium geholfen, nicht den beiden andern höheren Lehranstalten. So kann Platon allein den Lehr- und Lernstoff für die Schulphilosophie nicht abgeben, aber er kann ihr ersprießliche Dienste leisten.

Der Referent der Rheinischen Direktoren-Versammlung hatte bemerkt, von Platon lerne der Primaner Philosophisches nur wenig kennen, und das sei kein besonderes Unglück. Denn, was dem Primaner so wohltue an Platon, sei nicht der Inhalt seiner Philosophie, von der wir eben nicht viel wüßten, sondern der Umstand, daß ein solcher Mann mit solcher Weihe, solchem Ernst und solcher Wichtigkeit philosophische Fragen behandelte. — Das Urteil ist schief, wie von verschiedenen Seiten bemerkt wird; wir haben eine gute Kenntnis von der Platonischen Lehre, und zur Einführung in die Philosophie ist er vorzüglich geeignet.

Auch der Mitberichterstatter von Gera ist der Meinung, daß Platon der berufenste, ja der einzige wahre Philosoph ist, den wir auf dem Gymnasium lesen können, und daß seine Schriften sich zur Einführung in die Philosophie besonders eignen. Nur will er, und dagegen ist nichts zu sagen, daß man auch an Platon so gut wie an andern Philosophen Kritik übe. Es ist ganz richtig, wenn er es als einen großen Fortschritt bezeichnet, daß Platon die Ethik auf das Wissen gründet, da man von einer moralischen Handlung doch nur reden könnte, wenn sie aus dem Bewußtsein hervorgegangen sei; auf der andern Seite aber rügt er es mit Recht als einen großen Irrtum, wenn Platon den Satz aufstelle, der Wissende könne nicht unrecht tun, da niemand wissend und wollend frevle. Mit diesem Satze setze sich Platon in Widerspruch mit allem, was das Leben lehre, und hebe nach einer Seite hin die Freiheit des Handelns auf. Es sei also nicht zulässig, die begriffliche Ethik Platons als richtig hinzustellen, da wir doch die christliche Ethik hätten, die sich auf einem viel besseren und breiteren Grunde erhebe, auf der Liebe zu Gott und dem Nächsten. — Ich pflichte diesem Berichterstatter völlig bei, nur folgt daraus noch nicht, daß Platons Tugendlehre nur historisches Interesse habe; es wohnt ihr vielmehr die Kraft inne, die Haltlosigkeit der materialistisch-egoistischen Weltanschauung nachzuweisen und den Menschen mit edlem Streben zu erfüllen.

Wenn die meisten Berichterstatter in erster Reihe diejenigen Dialoge Platons gelesen wissen wollen, in denen uns Sokrates persönlich näher tritt, also die Apologie, Kriton und Phaidon, so haben sie recht. Sokrates ist eine so einzigartige Erscheinung, eine in wissenschaftlicher wie in sittlicher Hinsicht so großartige und bewundernswerte Persönlichkeit, daß, wer ihn kennen und schätzen lernt, Zeit seines Lebens zu ihm als zu einem Helden aufschaut, der sein Leben daran gesetzt hat, sein Volk vom Verderben zu

erretten, der, fälschlich angeklagt, mit Weisheit und Seelenruhe sich verteidigt und den Tod mit größter Heiterkeit des Gemüts erduldet. Kein Geringerer als Harnack hat darauf hingewiesen, daß der Sokrates, der seine Lehre und sein Leben mit dem Tode besiegelt, eine höchst anziehende und dauernd fesselnde Erscheinung ist.

Die drei genannten Schriften sollten alle Primaner lesen und bedenken, die des Gymnasiums im Urtext, die der beiden andern Anstalten in der Übersetzung.

Von der Apologie wird immer noch angenommen, daß sie nicht die wirkliche Verteidigungsrede des Sokrates, sondern eine von Platon künstlerisch abgefaßte „Rettung" desselben sei. Neuerdings wird wieder behauptet, das Werk gebe die volle Wirklichkeit, nur in künstlerischer Abrundung wieder. Sollte dies der Fall sein, so könnte man sich darüber nur freuen. In jedem Falle aber ist die Apologie für philosophische Zwecke gut zu verwerten. Der Berichterstatter von Gera, Schneider, der sich durch Aufdeckung des inneren Gehaltes und Nachweis der Gedankenentwicklung in einer Reihe Platonischer Dialoge sehr verdient gemacht hat, bemerkt bei der Besprechung der Apologie: „Weil Platon Gelegenheit erhielt, auch die Dialektik des Sokrates zur Darstellung zu bringen, so begegnen wir dem Beweise aus der Analogie und dem induktiven Verfahren sowohl in ganz kurzer als auch in ausführlicher Form, der Methode der Ausschließung, der deductio ad absurdum und der dialektischen Behandlung der Begriffe." — Auch nach dem Bericht von Schleusingen enthält die Apologie Analogieschlüsse (z. B. c. 12), deduktive Beweise (c. 13 u. c. 32), einen deduktiven Kettenschluß (c. 15), indirekte Beweise (c. 16, c. 21) u. s. w. — „Der gewaltigere Teil," so fährt Schneider fort, „ist der zweite, in dem nachgewiesen wird, wie der so arg verdächtigte Sokrates ein durchaus edler und frommer Mann war, der erkannt hat, daß es nur ein Gut gibt, das Heil der Seele, und nur ein Übel, das Unrecht. Darum hält er es für seinen ihm von der Gottheit gegebenen Beruf, seine Mitmenschen, namentlich seine Mitbürger, zur Erkenntnis der Wahrheit und damit zur Sorge für ihre Seele zu führen. Damit weiht er sich dem Dienste der Gottheit, und in diesem Dienste hat er sein Leben gelassen. Im Euthyphron läßt Platon seinen Lehrer den Begriff der Frömmigkeit auffinden und feststellen; in der Apologie läßt er ihn diesen Begriff und die damit gegebene sittliche Forderung in allen Lagen des Lebens betätigen. So führt uns die Betrachtung der Apologie vor allem auf das Gebiet der Ethik, indem sie uns die Basis der Ethik, die religiöse Überzeugung, zeigt." — Ich habe diesen Worten nichts hinzuzufügen, und auch sonst werden sie, denke ich, allgemeine Zustimmung finden.

Sittlich belehrend und erhebend wirkt auch der Kriton. Oder ist es nicht etwas Großes, daß der Mann, der von den Auslegern der Gesetze und

den Machthabern im Staate vergewaltigt und getötet wird, Gehorsam gegen die Gesetze und Liebe zum Staate predigt?

Und nun der Dritte im Bunde, Phaidon. Stender läßt sich in der Einleitung zu seiner Ausgabe des Phaidon über die Bedeutung des Werkes also aus: „Nichts ist geeigneter, dem Primaner das Interesse für Philosophie zu erwecken, als die Lektüre des großartigsten Werkes des Altertums, des Phaidon; keine Schrift der Alten antwortet besser auf die drei berühmten Kantschen Fragen: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Keine ist daher mehr geeignet, einem erziehenden Unterricht zu Grunde gelegt und für solche Lehren und Hinweisungen zum Ausgangspunkte genommen zu werden, wie man sie bald ins Leben hinaustretenden jungen Leuten mit auf den Weg geben möchte." „So betrieben ist die Lektüre des Phaidon ein vortreffliches Mittel zur Propädeutik der Philosophie im weiteren Sinne, das Begeisterung für die Beschäftigung mit philosophischen Problemen weckt und die Begriffs- und Gedankenentwicklung in Bahnen leitet, die zu wahrer Herzens- und Geistesbildung führen." — Schneider, der öfters genannte Berichterstatter von Gera, pflichtet dieser Wertschätzung völlig bei, ja will es als ein Unrecht betrachten, wenn dieses hohe Gut den Schülern vorenthalten werde. Ebenso rechnet G. Wendt den Phaidon unter die Schriften, die er sich nicht nehmen lassen möchte, und zu den Dialogen, die das Herz packen.

In der Tat, es kann kein schöneres, ansprechenderes Thema geben als die Unsterblichkeit der Seele, und es ist kaum denkbar, daß es mit mehr Geist und Herz behandelt werden könnte, als es hier der Fall ist. Man braucht nicht mit Stender den Phaidon als das großartigste Werk des Altertums zu bezeichnen; es hat immer etwas Mißliches, diese ausschließenden Superlative zu gebrauchen; andere denken anders, je nachdem sie subjektiv gestimmt sind. Macaulay erklärt das 6. und 7. Buch des Thukydides für das non plus ultra aller schriftstellerischen antiken Leistungen; wieder andere halten die Antigone des Sophokles oder die Kranzrede des Demosthenes für das Wunderwerk des Altertums, und es hat einer so viel und so wenig recht wie der andere. Aber das steht fest, zu den besten und für den Schüler geeignetsten Schriften gehört der Phaidon. Es fragt sich nur noch, was davon gelesen werden soll. Der Auszug, den Christ in seiner Ausgabe bietet und den Schneider in seinem Kommentar zu Grunde legt, oder der ganze Phaidon? Der Phaidon ist lang, und so wird man aus Zweckmäßigkeitsgründen hie und da etwas kürzen; wenn man aber die Beweise für die Unsterblichkeit der Seele von vornherein streicht, so bricht man der Pflanze das Herzblatt aus. Ein solcher Phaidon ist ein verstümmelter Phaidon, der wohl noch schöne Züge vom Sokrates enthält, aber sein eigentliches Thema, das Thema von der Unsterblichkeit, nicht mehr erschöpfend behandelt. Wo es also

irgend angeht, da lese man das herrliche Werk ganz! Auch nach Magdeburg (Kl.) muß von Phaidon ohne Auslassung c. 1—49 und der Schluß gelesen werden: „er enthält das Tiefste, was der Schule vermittelt werden kann."

Für die Einführung der Schüler in die Philosophie kommen neben Phaidon vor allem die Dialoge Euthyphron, Laches und Gorgias in Betracht. Im Euthyphron wird der überaus wichtige Begriff der Frömmigkeit festgestellt. Insofern die Frömmigkeit eine Tugend ist, gehört der Begriff der Ethik an; da er sich aber ohne Beziehung auf das Wesen der Gottheit nicht bestimmen läßt, greift er auch in die Religion und Metaphysik über. So bietet der Dialog nach seinem Inhalt hohes Interesse. Aber auch die Darstellung ist sehr lehrreich. Um der großen Wichtigkeit des Begriffes willen und weil damals die wissenschaftliche Methode noch nicht feststand, wird mit vieler Umständlichkeit vorgegangen. Zunächst wird das Wesen des Begriffs festgestellt; es soll definiert werden, was Frömmigkeit ist, also wird vorher das Wesen der Definition erörtert und im Zusammenhange damit das Verhältnis von Gattung und Art aufgezeigt. Dabei kommt das Verhältnis zwischen Grund und Folge zur Geltung, ebenso die Bedeutung des Grundes für das Wesen der Sache und damit für die Definition; auch der Begriff des Zweckes wird zur Gewinnung des Resultates herangezogen, und von der Induktion wird ein mannigfacher Gebrauch gemacht. So haben wir in dem kleinen Dialoge fast eine Logik vor uns, aber so, daß die Logik mit dem Metaphysischen in enger Verbindung erscheint, wie schon die Einführung des Zweckbegriffes zeigt. — Die Frage nach der Frömmigkeit wird dahin beantwortet, daß es ein der Gottheit geweihter Dienst ist, bei dem der Mensch der Gottheit zur Verwirklichung ihres ἔργον, ihrer Aufgabe, d. h. des von ihr gewollten Zweckes, behilflich ist. So ersehen wir schon aus unserem kleinen Dialoge, daß Platons Weltanschauung teleologisch ist.

Schneider aus Gera, aus dessen Gutachten ich diese Stelle entnommen habe, versäumt nicht, hinzuzusetzen, daß die Lektüre sehr verlangsamt, hier und da geradezu unterbrochen werden würde, wenn man alles Logische, was der Dialog enthalte, erst bei der Lektüre zum Verständnis bringen müsse. Besser sei es, wenn der Schüler über das Wesen des Begriffes, der Definition u. s. w. schon vorher die nötige Belehrung erhalten habe. Das ist gewiß richtig und spricht für die Notwendigkeit einer besondern philosophischen Propädeutik.

Wie im Euthyphron der Begriff der Frömmigkeit, so wird im Laches der Begriff der Tapferkeit in lehrreicher Weise erörtert. Darum wird auch dieser Dialog von Direktor Schmidt in Schleusingen warm empfohlen. In beiden Schriften werde der Gang einer Begriffsentwicklung so eingehend und anschaulich durchgeführt, die negativen Instanzen unrichtiger Begriffs-

bildung würden so hübsch verwendet, daß der Schüler beide Schriften mit Spannung und entschiedenem formalen Gewinn lesen werde.

Vom Gorgias sagt der Berichterstatter von Magdeburg (Kl.) nur, er sei für die Schule zu lang, man bezwinge das Stoffliche zu schwer. Ich habe ihn wiederholt in angemessener Zeit bewältigt und jedesmal gefunden, daß die Schüler ihm das lebhafteste Interesse zuwenden. Auch der Berichterstatter und Mitberichterstatter von Gera schätzen den Gorgias sehr hoch. Dieser findet den Beweis vortrefflich und wohltuend, daß das ἀδικεῖσθαι besser sei als das ἀδικεῖν, und ebenso die dialektische Vernichtung der Herrenmoral. Leider habe Platon in diesem Dialog, den er gegen die Rhetorik geschrieben, der Rhetorik seiner Zeit selber ein schweres Opfer gebracht, insofern er die Staatsmänner ganz ungerecht beurteile, weil es ihm so passe.

Der Berichterstatter schreibt also: „Nach diesem Dialoge gibt es zwei Welt- und Lebensanschauungen, die sophistische und die sokratische. Die Sophistik lehrt: Alles ist subjektiv, eine objektive Wahrheit gibt es nicht. Damit fällt die Wissenschaft, die Ethik und die Religion. Gibt es keine Wahrheit, so gibt es auch keine Vernunft, und gibt es keine Vernunft, so gibt es auch keinen Gott. Religion ist Irrtum, Irrtum ist auch die Moral, der Begriff des sittlich Guten ist nur erdichtet; in Wirklichkeit gibt es nur den Nutzen und den Genuß, zu dem in erster Reihe das Gefühl der Macht gehört. Recht und Gesetz sind nur Erfindungen der Schwachen, der „Herdenmenschen“; von Natur hat nur der Starke, der „Herrenmensch“ recht, und es ist Torheit von ihm, wenn er von seiner Stärke nicht unbeschränkten Gebrauch macht. Wovor soll er sich fürchten? Eine Unsterblichkeit kann es bei dieser Philosophie, die eine Philosophie des Materialismus ist, nicht geben und daher auch kein Gericht nach dem Tode.“ — Dieser Afterweisheit wird die wahre Weisheit in der Sokratischen Weltanschauung schön gegenüber gestellt. Die Quintessenz davon ist diese: „Es gibt eine Wahrheit, die im Innern des Menschen selbst ihre Stätte hat. Da es eine Wahrheit im Menschen gibt, so gibt es auch eine Vernunft, einen Geist im Menschen, und darum gibt es auch einen Gott, in dem die menschliche Vernunft ihren ewigen Grund und Ursprung hat. Infolge dieser ihrer göttlichen Natur ist die Seele unsterblich. Darum geht sie durch den Tod des Leibes zu einem neuen Dasein ein, aber an der Pforte dieses andern Lebens erwartet sie das Gericht.“ — Im Gorgias wird die alte Sophistik kurz und bestimmt gekennzeichnet und zugleich gerichtet, indem die verderblichen Konsequenzen ihrer Lehre enthüllt werden. Damit wird aber auch das Wesen der modernen Sophistik, der Philosophie Nietzsches, bloßgelegt und dargetan, wie dem Menschen aller Wert geraubt ist, wenn er eine solche Philosophie glaubt. Nietzsche hat die wesentlichsten Züge seiner Weltanschauung der Schilderung des Wesens der Sophistik im Gorgias entlehnt. Auch er leugnet die sub-

jektive Wahrheit im Geiste des Menschen und damit den Geist in uns. So ist ihm die Religion Irrtum und die Moral Irrtum, verhängnisvoller Irrtum. Wirklichkeit hat nur das Leben auf Erden. Da es keinen Geist im Menschen gibt, so gibt es auch keine Unsterblichkeit. Sein Gedanke, daß der einzelne Mensch einst wieder in dieses Leben eintreten werde, indem dieselben Atome, aus denen er jetzt besteht, sich einmal wieder zusammenfinden, hat nur insofern Wert, als er offenbart, wie tief in dem Menschen der Glaube an die Unsterblichkeit wurzelt. Neu ist übrigens auch dieser Gedanke nicht.

Zweifellos ist der Platonische Gorgias an sich eine überaus gehaltreiche fesselnde Schrift; es sind ganz köstliche Gedanken, die Sokrates dort mit überlegener Beredsamkeit verficht: daß es der Gerechtigkeit, als einer Tugend, nicht zukommt, zu schaden; daß sie nur bessern und Gutes tun darf; daß die Gerechtigkeit stärker ist als die Ungerechtigkeit; daß sie auch die Quelle des Wohlseins und aller Glückseligkeit ist, u. s. w. Darum ist gerade diese Schrift eine treffliche Waffe im Kampfe gegen Nietzsche. Man kann gar nicht umhin, bei der Lektüre dieser Schrift auf die entsprechenden Lehren Nietzsches hinzuweisen, und man kann dies, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, mit gutem Erfolge tun. Es wäre ein Irrtum, zu glauben, die Schüler seien mit Nietzsche noch nicht bekannt, und es sei besser, den Hinweis auf ihn zu unterlassen. Nietzsche ist zu einer wirklichen Gefahr für unsere Schüler geworden, weil er das Heiligste angreift und in den Staub zieht, weil seine Gedanken etwas Überraschendes, Blitzartiges haben, weil seine Darstellung durch ihren Glanz blendet. Darüber klagt auch v. Wilamowitz-Möllendorf in seinem Gutachten über den griechischen Unterricht: Wir sähen zahlreiche Jünglinge in Verwirrung geraten und manche zu Grunde gehen, weil sie von einer gefährlichen Philosophie oder Halbphilosophie berückt würden. Das sei im Auslande besser. Wer von den Verhältnissen wisse oder auch nur die Bücher kenne, sehe mit Beschämung, wie England uns in allem Platonischen wissenschaftlich und in der Geltung der Philosophen in der Nation überholt habe; ja man werde in Deutschland nicht leicht finden, was in französischen Romanen nicht unerhört sei, daß die feinsinnige Frau im Platon lese. Es sei unerlaubt, daß wir die Jugend ohne diese Offenbarung ins Leben ließen. Dazu reichten Apologie und Kriton nicht aus, so schön sie seien; zu wünschen sei ein Dialog, der das Herz packe und ernstes Denken fördere, Phaidon, Gorgias, das erste Buch des Staates, aber ein guter Lehrer möge jeden tiefen und künstlerisch schönen Dialog wählen, den er bewältigen könne. Diese Dialoge mit ihrem religiösen Feuer seien dazu angetan, in der Jugend statt blasierter Fertigkeit den schwärmerischen Zug zu wecken, der ihr so gut stehe, und von selbst schlage sich die Brücke zu Paulus.

In dieser schönen Würdigung Platons, die sich so vorteilhaft von der Besprechung andrer griechischer Klassiker abhebt, ist außer Phaidon und Gorgias noch das erste Buch des Staates empfohlen. Mit Recht. Ich habe es auch wiederholt mit der Oberprima gelesen und meine helle Freude daran gehabt; das sittliche Gefühl wird gehoben und gestärkt, wenn man sieht, wie Sokrates dem Thrasymachos gegenüber die Gerechtigkeit preist, sie als Tugend und Weisheit hinstellt und in ihr die Quelle alles Wohlseins und aller Glückseligkeit findet. So etwas muß auf die Jugend einen tiefen Eindruck machen.

Aber es gibt der trefflichen Dialoge noch mehr.

Der Protagoras wird von Schleusingen empfohlen; er sei lehrreich durch die Fehler gegen die Denkgesetze, die von den Unterrednern teils bewußt, teils unbewußt gemacht würden; da er aber die aufgeworfene Frage, ob die Tugend lehrbar sei, nicht löse, so müsse er bei der Kürze der Zeit hinter andern Schriften zurücktreten. — Andre denken höher von diesem Dialoge. G. Wendt hatte den Protagoras dem Gorgias nachgestellt, weil er neben unübertrefflich anziehenden Partien auch recht ermüdende habe. Demgegenüber bemerkt der Berichterstatter von Gera sehr richtig, daß auch die als ermüdend bezeichneten Abschnitte an Interesse gewinnen, wenn sie das rechte Licht vom Ganzen her erhalten; das Ziel des Ganzen sei auch hier die Darstellung des Wesens der Sophistik im Gegensatze zur Sokratik; jene sei unwissenschaftlich, diese wissenschaftlich, und es sei so Gelegenheit gegeben, zu zeigen, was eigentlich Wissenschaft, wissenschaftliches Denken und Arbeiten sei; außerdem habe der Dialog einen bedeutenden Inhalt. Die Frage, ob die Tugend lehrbar sei, schließe die Frage nach der sittlichen Freiheit in sich. Den erhabenen Gedanken Platons, daß Wissenschaft und Tugend in ihrem innersten Wesen ein und dasselbe seien, bringe auch der Protagoras in schöner Weise zur Darstellung. — Der Berichterstatter von Magdeburg (Kl.) urteilt nicht minder günstig über diesen Dialog. „Protagoras," schreibt er, „ist herrlich für die Schule, besonders wenn man sich bewußt bleibt, daß, wie Schleiermacher gesehen hat, es sich nicht sowohl um die Lehrbarkeit der Tugend als um die Überlegenheit der Sokratischen Methode handelt. Der Dialog bildet eine so geschlossene Einheit, daß er ganz und ohne jede Auslassung gelesen werden muß." — Ohne Frage verdient der Protagoras die höchste Beachtung, weil er zeigt, wie Sokrates in der Methode des wissenschaftlichen Denkens den Sophisten weit überlegen ist.

Für den Menon tritt Magdeburg (Kl.) sehr warm ein. Propst Urban versichert, er könne ihn aus wiederholter Erfahrung als vorzüglich geeignet empfehlen. Es falle hier wie bei Phaidon, abgesehen von dem Haupt-

werk, bei dem Dialoge noch sehr viel für Erklärung propädeutischer Begriffe ab.

Phaidros ist nach demselben Berichterstatter für die Schule unerreichbar, das Symposion aus ähnlichen und andern Gründen zu hoch. Mit dem ersten Satze bin ich einverstanden, mit dem zweiten nicht. Zwar kann und will ich nicht leugnen, daß das Symposion eine gute Klasse verlangt und auch an sie noch tüchtige Anforderungen stellt; ich gebe weiter zu, daß alles, was von der Knabenliebe gesagt ist, eine vorsichtige Behandlung erheischt; aber die Vorgänge im Dialoge haben ein so dramatisches Interesse, die Reden sind an sich so bedeutungsvoll und in so bewundernswerter, packender Steigerung gruppiert, das Ergebnis gewährt dem denkenden Geiste wie der nach Erhebung lechzenden Seele solche Erquickung, daß man allen Primanern wünschen möchte, diesen Dialog im Urtexte lesen zu können. Oder wird einem nicht warm ums Herz, wenn man liest, wie Sokrates ausführt, daß Eros nach dem Schönen und Guten strebt, daß er sich durch Zeugung im Schönen betätigt, daß er also nichts andres ist als das Verlangen nach Unsterblichkeit; daß dieser Eros sich in einer Reihe von Stufen entwickelt, nämlich vom Schauen des schönen Körpers her bis zum Schauen des ewig Schönen, d. h. Gottes, und daß darin das glückliche Leben bestehe? Ist das nicht eine glänzende Verteidigung des Idealismus? Also nicht deshalb, weil etliche im Gastmahl den Höhepunkt der schriftstellerischen Tätigkeit Platons erblicken und es für ein Kunstwerk im strengsten und vollsten Sinne des Wortes erklärt haben, will ich es von der Schule nicht ausgeschlossen wissen, sondern wegen der erhabenen Schönheit der Gedanken. Hier werden Liebe zur Sittlichkeit und Liebe zur Schönheit eins, und in ihrer Vereinigung wenden sie sich dem ewig Schönen zu, das nicht abnimmt und nicht wächst, nicht entsteht und nicht vergeht, sondern über allem Wechsel erhaben ist und dadurch, daß es von seinem Wesen austeilt, die schönen Einzelerscheinungen ins Leben ruft. Die Liebe zu allem Göttlichen und die Anspannung aller Kräfte, das Göttliche in idealem Streben, in Sittlichkeit, Kunst und Wissenschaft zu erreichen, das ist das Ergebnis des Symposions.

Über Xenophons Memorabilien und ihre Brauchbarkeit für den philosophischen Unterricht lauten die Urteile wieder sehr verschieden. Der Berichterstatter von Halle (St.) vermag sich von dem philosophischen Werte der Memorabilien für die Schule nicht zu überzeugen; man kann sie zulassen, schreibt er, aber gefordert werden sie durch philosophische Erwägungen nicht. — Zerbst hält dafür, daß die Memorabilien zum Teil Anlaß zu näherer Erörterung geben; nur sei es mißlich, daß die Lektüre dieses Schriftstellers nicht dem Pensum der Prima angehöre; man müsse es also bei einer etwaigen Wiederholung des in Sekunda Gelesenen auf genauere

Besprechung der Begriffsbestimmungen absehen. — Der Berichterstatter von Gera hält dafür, daß zur Vervollständigung des Bildes, das wir durch die Apologie und den Kriton von Sokrates gewönnen, es gut sei, wenn noch ausgewählte Abschnitte aus Xenophons Memorabilien hinzugenommen würden, nämlich solche, die die Lehrweise des Sokrates und seine sittlichen und religiösen Anschauungen in das rechte Licht setzten. — Noch weiter in der Anerkennung geht Schleusingen. „Schon Xenophons Memorabilien," so heißt es im Bericht, „enthalten eine Reihe von teils vollständigen, teils annähernd vollständigen Begriffsentwicklungen, an denen der Schüler gegebenenfalls das Wesen der Begriffsbildung erkennen könne; auch die dem Sokrates gemäße, induktive Beweisart lernt er an schönen Beispielen kennen, so z. B. in einem prächtigen Gespräche zwischen Sokrates und Aristipp II, 1., das hauptsächlich seines ethischen Gehaltes wegen gelesen werden muß, das aber auch für die formale Bildung nützlich ist, da es neben der eigentlichen Induktion auch noch den Beweis durch testimonia und Allegorien als induktive Nebenformen verwendet." Der Berichterstatter bedauert es also, daß die Memorabilien von den neuen Lehrplänen so gut wie verfehmt sind. — Von nicht minderer Wertschätzung der Memorabilien zeugen die Ausführungen des Berichterstatters von Magdeburg (Kl.): „Die Platolektüre wird zweckmäßig in Obersekunda durch Xenophons Memorabilien vorbereitet, eine Schrift, die ich trotz Lehrs' absprechendem Urteil — er nennt Xenophon einen Dorfschulmeister — für die beste Lektüre in dieser Klasse halte. Es empfiehlt sich, eine Auswahl aus dem 1., 2. und 4. Buche zu treffen. Die teleologische Betrachtung Buch I, 4. 2—9, besonders 8, halte ich für wundervoll und weiß, daß sie auf die Jugend einen tiefen Eindruck macht."

Xenophon leistet schon gute Dienste, wenn er den Schüler mit der wunderbaren Persönlichkeit des Sokrates bekannt macht und für sie einnimmt; er kann auch, wie die Erfahrung lehrt, dazu verwandt werden, zu zeigen, wie bei philosophischen Gesprächen verfahren wird. Das mag in der Obersekunda geschehen. Ein spekulativer Kopf ist Xenophon nicht; mit Platon hält er keinen Vergleich aus. Will man in Prima noch ab und zu einmal auf ihn zurückgreifen, um etwas zu belegen oder den Unterschied zwischen Denker und Berichterstatter klar zu stellen, so ist nichts dagegen zu haben; nur gehört die Prima dem Platon.

Daß die Römer ein durchaus unphilosophisches Volk sind und für die Philosophie so gut wie nichts geleistet haben, ist unbestreitbare Tatsache. Es fragt sich nur, ob sie nicht als Überlieferer der griechischen Philosophie einige Beachtung verdienen und, um die Frage gleich in der erforderlichen Weise zuzuspitzen, ob nicht Ciceros philosophische Schriften zu lesen sind.

Es gab eine Zeit, in der Cicero überschätzt wurde; dann folgte eine

Zeit ganz unverdienter Verachtung; jetzt kommt er wieder zu den gebührenden Ehren. Nach Drumann war es vor allem Mommsen, der bitterböse über Cicero urteilte; jetzt erklärt U. v. Wilamowitz-Möllendorf, trotz Mommsen müsse Cicero den Centralpunkt des lateinischen Unterrichts bilden. Wie mutig und beredt Schneidewin, Weißenfels und Aly für den vielgescholtenen Mann eingetreten sind, weiß jeder kundige Leser. Auch die überwiegende Mehrzahl der vorliegenden Gutachten nimmt für Cicero Partei. Nur Halle macht eine Ausnahme. Der Berichterstatter fürchtet von Ciceros philosophischen Schriften eher eine Beeinträchtigung des philosophischen Interesses. Die leichtfertige, feuilletonistische Art, mit der er die schwersten Probleme graziös hin- und herwende, schlage dem Ernst der Dinge ins Gesicht. Von dem, was für die Schule in Betracht komme, sei das 1. Buch der Tuskulanen, philosophisch betrachtet, immer noch das erträglichste, weil es auf guten Quellen beruhe — nur schade, daß Cicero seine Autoren so oft mißverstanden habe. Jedenfalls habe die philosophische Propädeutik die Lektüre von Ciceros „Philosophie" eher als eine Gefahr denn als eine Unterstützung anzusehen. — Erinnert diese scharfe Absage nicht an die bekannte Stelle im Laokoon, wo Lessing bekennt, daß er an der Philosophie des Cicero überhaupt wenig Geschmack finde, am allerwenigsten aber an der, die er im zweiten Buche seiner Tuskulanischen Fragen über die Erduldung des körperlichen Schmerzes auskrame? Demgegenüber bemerkt Weißenfels in den „Kernfragen des höheren Unterrichts," daß Ciceros philosophische Schriften neben den rhetorischen ein Pantheon alles Großen und Schönen, was das Altertum aufzuweisen habe, genannt zu werden verdienen.

Dem Gewicht solcher und ähnlicher Stimmen haben wir es sicher zu danken, daß die neusten Lehrpläne wieder eine Auswahl aus Ciceros philosophischen (und rhetorischen) Schriften vorschreiben. Damit sind, wie gesagt, fast alle Berichterstatter einverstanden. Der von Naumburg hält dafür, daß durch die Benutzung der philosophischen Schriften Ciceros für die Erreichung des in unserem Thema gestellten Zieles etwas Wesentliches geschehen könne. — Eisenberg freut sich gleichfalls, daß jetzt wieder Ciceros Cato maior in O II zugelassen ist, „dieses Gespräch voll ernster, männlicher Gedanken, in gefügter Ordnung fortschreitend und sich entfaltend, von triftigen Beispielen und Bildern belebt, mit einer freien, niemand aufgenötigten Aussicht auf die Fortdauer der Seele nach dem Leben ruhig geschlossen" (Jakob Grimm), und empfiehlt für O I an erster Stelle eine Auswahl von Ciceros philosophischen Schriften. — Der Berichterstatter von Magdeburg (Kl.), der sich gegen die Schwächen Ciceros nicht verschließt, aber auch seine Verdienste nach Gebühr zu würdigen weiß und ganz zeitgemäß hervorhebt, daß es Cicero gar nicht einfalle, mit Platon und Aristoteles oder auch nur mit einem Stoiker um die Palme zu ringen, daß er aber die Philosophie seit seiner Jugend

geliebt und in ihr die Führerin seines Lebens und eine Trösterin im Ungemach gefunden und in den Stunden freiwilliger Muße so viele und so wertvolle Arbeiten über Philosophie hervorgebracht habe, daß es ihm so leicht kein moderner Staatsmann in diesem Stücke gleichtue, dieser Berichterstatter also empfiehlt außer Tusculanen I und V noch de natura deorum II und eine Auswahl aus de finibus und de officiis. — Einige neue Gesichtspunkte bringt Eisenberg bei. Im Anschluß an O. Weißenfels hebt der dortige Berichterstatter hervor, daß in Ciceros philosophischen Schriften alle philosophischen Elemente des Altertums zusammengetragen sind und zwar zu dem für die Propädeutik besonders wichtigen Zwecke, zur höchsten aller Wissenschaften anzuregen. Zudem rede hier die Philosophie die Sprache, die dem Schüler noch vertrauter sei als das Griechische, die außerdem wegen der scharfen Ausprägung im Periodenbau, in der Wortstellung und Satzgliederung das Denken in besonders strenge Zucht nehme. Nach dem Vorgange von Schneider empfiehlt dann der Berichterstatter besonders das 1. Buch der Tuskulanen, weil hier reicher Stoff für allerhand philosophische Belehrungen geboten werde. Wie auch speziell logische daran geknüpft werden könnten, natürlich, ohne daß längere Exkurse entständen, zeige die Abhandlung von Uppenkamp „Einige Kapitel der Logik im Anschluß an Ciceros Tuskulanische Untersuchungen." (Programm des K. G. zu Düsseldorf 1885). — Im Gutachten von Gera wird der Rat erteilt, das erste Buch der Tuskulanen lesen zu lassen, wenn man Wert auf die Lektüre des Phaidon lege; das Verständnis dieser Schrift werde dadurch wesentlich unterstützt. Von den übrigen Büchern der Tuskulanen erscheine das fünfte als das wichtigste. In zweiter Linie müßten für die Geschichte der griechischen Philosophie die Bücher de natura deorum trotz der vielen sachlichen Fehler, die sie enthielten, als wertvoll bezeichnet werden, und an dritter Stelle kämen die Bücher de officiis, namentlich das erste, in Betracht. — Mit dem Berichterstatter ist der Nebenberichterstatter von Gera in der Empfehlung Ciceros völlig einverstanden; er macht noch geltend, daß die Art, wie Cicero in den Schriften über das Greisenalter und über die Freundschaft die philosophischen Lehren auf die römischen Verhältnisse anwende, einen großen Reiz habe und selbst bei denen Verständnis finde, die an Platons Philosophieren mit abstrakten Begriffen keine Freude hätten.

Auch ich halte dafür, daß ein und die andere philosophische Schrift Ciceros gelesen werden muß, in der O II der Cato maior (oder Laelius), in der I das 1. oder 5. Buch der Tuskulanen oder etwas aus de officiis oder de natura deorum. Cicero ist kein Philosoph, aber ein gebildeter Mann, und es hat seinen Reiz, zu sehen, wie die griechische Philosophie von einem solchen Kopf aufgenommen und verarbeitet wird. Hat Cicero dies Vergnügen nicht immer gewährt, ja hat er oft ermüdend oder gar ab-

stoßend gewirkt, so hat die Schuld am Lehrer, nicht am Schriftsteller gelegen; er kann zweifellos so behandelt werden, daß er anregend und belehrend wirkt und zwar für Erweckung philosophischen Interesses, für genauere Kenntnis der Geschichte der Philosophie und für abstrakt-logische Bildung. Dazu kommt die wunderschöne Sprache; Cicero schreibt ein entzückendes Latein; sein Stil hat etwas ungemein Anziehendes und Befriedigendes. Es war gar nicht so übel, was O. Nasemann gelegentlich einmal sagte, es gebe drei wahrhaft große Stilisten, Cicero, Voltaire und Goethe. Man erweist also wirklich unsern Schülern keinen schlechten Dienst, wenn man sie mit Ciceros philosophischen Schriften bekannt macht.

Von den Römern kommen keine weitern philosophischen Schriftsteller in Betracht, auch nicht Seneka. Ganz vorsichtig bemerkt der Berichterstatter von Zerbst, vielleicht wäre auch die Lektüre einzelner Schriften des Philosophen Seneka mit Vorteil den philosophisch-propädeutischen Zwecken nutzbar zu machen; aber ich glaube nicht, daß er Zustimmung findet. Senekas hohes sittliches Streben verdient alle Anerkennung, aber sein Stoicismus ist doch mehr auf römische Verhältnisse zugeschnitten und ermangelt jener Selbständigkeit, die allein dauernden Wert zu geben vermag.

Das sind die philosophischen Schriften und Schriftsteller der Alten, die für die Zwecke der Schule in Betracht kommen können; es gilt jetzt zu erwägen, aus welchen andern antiken Schriften noch Vorteil zu ziehen wäre.

Wie auch die Redner für philosophische Zwecke verwertet werden können, zeigt der Berichterstatter von Zeitz. Neben Platon treten nach ihm Demosthenes und Thukydides, neben Cicero der Redner Cicero und Tacitus.

Bei der Behandlung der Reden kommt für die Propädeutik außer den ethischen Momenten, die besonders bei Demosthenes von Bedeutung sind die Beweisführung in Betracht; auf sie muß der Schüler schon von U II an hingewiesen werden. So verläuft z. B. die Rede de imp. Cn. Pomp. in dem Beweisgange: „Ein guter Feldherr muß gewisse Eigenschaften haben; Pompejus besitzt diese Eigenschaften; also ist Pompejus ein guter Feldherr; so wählt ihn!“ Aber auch im einzelnen enthalten die Reden manche propädeutischen Elemente, wenn man nur etwas schärfer darauf achten will. So führt in Ciceros Rede pro Murena § 30 illa domina rerum sapientia auf den Begriff und die Bedeutung der Philosophie; § 3—6 mit viermaliger Betonung von natura und §§ 60, 67, 74 auf die Hauptlehre der Stoiker; die Beweisführung in § 13 auf den Syllogismus, in § 31 auf den Begriff Trug- und Analogieschluß, auf Induktion und Deduktion; die römische Auffassung in § 23 auf den Begriff Utilitarismus, an den mancherlei angeschlossen werden kann; § 43—46 auf den Unterschied zwischen ob-

jektiver und subjektiver Wirkung; die oft vorkommenden Worte animus, ingenium, zusammengestellt mit anima, mens, ratio, auf psychologische Unterscheidungen.

Ähnlich wird bei Demosthenes verfahren werden, immer mit Hinweis auf den großen weltgeschichtlichen Kampf, um den es sich bei ihm handelt.

Dieses fortwährenden Hinweises bedarf es auch beim Historiker, damit der Schüler nicht an den bloßen Tatsachen hängen bleibt, sondern sich gewöhnt, seinen Blick auf das Wesentliche zu richten. So wird z. B. bei der Lektüre des Herodot der Sieg bei Marathon nicht nur als Heldentat und strategische Leistung ersten Ranges betrachtet werden dürfen, sondern auch von der philosophischen Seite. Unter diesem Gesichtspunkte betrachtet, besteht die Bedeutung des ungleichen Kampfes bei Marathon in dem Gepräge der Genialität, welches das erfolgreiche Auftreten der Griechen an sich trägt. Im übrigen hebt die tiefe, religiös-sittliche Weltanschauung, welche das ganze Werk des Herodot durchzieht, fort und fort den Schüler auf einen höheren Standpunkt.

Wenden wir uns jetzt den Dichtern zu. Aus den großen Epen, die der Schüler auf der Oberstufe kennen lernt, sind nach der Ansicht von Eisenberg entschieden philosophische Gedanken zu gewinnen. In der Ilias wie im Nibelungenliede liege ein bedeutsamer Abschnitt aus dem weltgeschichtlichen Ringen des Westens mit dem Osten vor; auch hier siege die sittliche Weltordnung, insofern leidenschaftlicher, das Maß überschreitender Zorn tragische Folgen für die Gesamtheit und für den Helden selbst nach sich ziehe (Hor. Epist. II. 2, 42). Und dabei seien alle Regungen, die das Menschenherz beherrschen und zum Handeln treiben, wirksam. Auch in der Odyssee und im 1. Teil der Äneide trete die Folge von ὕβρις und νέμεσις zu Tage. Hunderte aus den edelsten Geschlechtern würden hingemordet, weil Frevelmut die Ehre des Königshauses angetastet habe. Aber die Freier würden vorher wieder und wieder gewarnt; auch die Gottheit der Griechen wolle nicht den Tod des Sünders, sondern gönne ihm eine Gnadenfrist zur Bekehrung, doch nach deren Verlauf sei er dem Tode verfallen. Und wie deutlich trete uns in der Odyssee das helfende Walten der Gottheit entgegen, bis der Held an das ersehnte Ziel komme! — Neben solchen ethisch-religiösen Momenten, die sich in dem von echter Lebensweisheit durchzogenen Epos in Menge fänden, biete der feine Charakteristiker Homer auch zu psychologischen Erörterungen vielfach Anlaß. Mit der Kunstform kämen auch die ästhetischen Gesetze zur Sprache. — Der Mitberichterstatter von Zeitz führt aus, im Homer biete sich die Möglichkeit, durch Betrachtung jener einfachen Naturmenschen den Blick für die Grundeigenschaften der menschlichen Seele zu schärfen. In der Darstellung psycho-

logischer Prozesse, wie sie sich z. B. im 1. Buche der Ilias fände, zeige sich ein gutes Stück homerischer Kunst.

Mit noch größerem Nachdruck wird von verschiedenen Seiten auf die Bedeutung der Tragödie und insbesondere des Sophokles hingewiesen. — Ethische Gesichtspunkte hat der Mitberichterstatter von Erfurt im Auge, wenn er auf die Antigone hinweist, die sich dem Kreon gegenüber auf die ungeschriebenen Gesetze berufe; auf den edlen Charakter des Odysseus im Ajas, den des Neoptolemus im Philoktet u. a. — Der Mitberichterstatter von Zeitz legt größeres Gewicht auf die Gewinnung psychologischer Grundbegriffe bei der Lektüre des Sophokles und Euripides. — Eisenberg meint, wenn der Lehrer in gemeinsamer Denkarbeit mit den Schülern die Grundgedanken aus der Tragödie heraushole, die Hauptabschnitte und deren Gliederung feststelle und so das Werk als ein Ganzes dem Verständnis erschließe, so sei dies im wesentlichen eine logische Operation; wenn er die Motive, die Vorgänge im Innern des Helden betrachte, so werfe dies psychologischen Gewinn ab; wenn er die Tat, den sittlichen Konflikt, das Vergehen und die Sühne erwäge, so werde damit die Ethik und die Religion berührt; und wenn der Schüler durch die Tragödie den Gesamteindruck erhalte, daß der gottbegnadete Künstler uns in seinem Werke ein Stück des Weltganzen zeige, in dem eine ausgleichende Gerechtigkeit herrsche, so sei dies eben ein philosophischer Gedanke. — Der Berichterstatter von Gera weist auf den engen Zusammenhang von Tragödie und Philosophie hin. Einen großen Dramatiker könne man sich gar nicht denken ohne ein tieferes Verständnis für das, was im Innern des Menschen vorgehe, und ohne eine erhabene Weltanschauung, die auf dem Glauben an einen Zusammenhang zwischen dieser und einer andern Welt beruhe. Wertvoll sind für ihn besonders die Antigone und der König Oidipus. Jene eröffne uns ein tieferes Verständnis von dem Irren und Fehlen des Menschen und gebe uns die Lösung einer Frage, die in das Gebiet der Psychologie und Ethik zugleich gehöre, während der König Oidipus unsere Aufmerksamkeit auf das Verhältnis von Schicksal und Schuld und damit auf den Zusammenhang zwischen dieser Welt und einer höheren Ordnung der Dinge lenke. Der öfter genannte Berichterstatter von Halberstadt (R.) meint gar, das apriorische Sittengesetz, der kategorische Imperativ, werde durch die Antigone des Sophokles sicherlich besser veranschaulicht als durch Kants langatmige Auseinandersetzungen.

So viel darf hiernach als feststehend angesehen werden, daß auch die Lektüre der Tragödie wie des Epos dazu verwendet werden kann, philosophische Ideen im Schüler zu erzeugen und zu philosophischem Denken anzuleiten. Nur hat man sich dabei vor einem allzu kritischen Verfahren zu hüten, bei dem, um Schneiders Ausdrücke zu gebrauchen, spitzfindige psycho-

logische Erörterungen und das zergliedernde Aufsuchen von Ideen von der verständnisvollen und bildenden Anschauung des Kunstwerkes selbst abhält.

Daß aus Horaz für die philosophische Bildung viel zu gewinnen ist, darin stimmen fast alle Gutachten überein. Eisenberg schreibt: „Eine Fülle philosophischer Belehrung bietet die Lektüre des Horaz, den Lessing geradezu einen philosophischen Dichter nennt. Er hat nicht nur mit eindringlichen Worten zur Philosophie gemahnt, sondern sich auch selbst mit dem Ernst des Weisen die Aufgabe gestellt, durch seine sittliche Anschauung fördernd auf die Geistesrichtung seiner Zeitgenossen einzuwirken und ihr Ehrgefühl kräftig anzuregen. So sind bei ihm, besonders in den Satiren und Episteln, Poesie und Ethik aufs engste verschmolzen. Und sein ethischer Standpunkt, in dem nach Weißenfels seine eigentliche Bedeutung liegt, kann im Unterricht nicht behandelt werden, ohne daß sein Eklektizismus charakterisiert wird, der sich bald an den Idealismus der Stoiker bald an den Utilitarismus der Epikureer anlehnt, aber doch von den Extremen der andern Systeme, den Übertreibungen der Kyrenaiker und der Hedonisten, sich frei hält. (Vgl. Dorstewitz, Eine Horazrepetition in Prima. Progr. Eisenberg 1898, S. 9 ff.). Es müssen also hierbei dem Schüler Aufschlüsse gegeben werden über die an Sokrates sich anschließenden Hauptrichtungen, also über einen Teil der Geschichte der Philosophie. — Der Mitberichterstatter von Erfurt will auch die Oden des Horaz für unsere Zwecke ausgenutzt wissen; seine ganze Lebensphilosophie und Moral werde ja erst verständlich, wenn wir bedächten, daß er eben Epikurs Herde angehöre, wenn er sich auch zum Grundsatze gemacht habe, auf keines Meisters Worte zu schwören. Naumburg erklärt, Horazens Lebensweisheit fordere geradezu heraus zur Zusammenfassung der philosophischen Stellen.

Jedoch nicht alle Gutachten singen das Lob des Horaz, einige raten zur Vorsicht. Halle erklärt, die Popularphilosophie des Horaz gehe über praktische Lebensweisheit nirgend zu tieferen Problemen über. — Gera, das gar nicht verkennt, daß Horaz eine ganze Anzahl sehr schöner Lebensregeln gibt und daß es anziehend und wertvoll ist, seinen Versuch kennen zu lernen, auf dem Prinzip des Genusses eine Ethik aufzubauen, kommt zu dem Ergebnis, daß „die Ethik des Horaz wie die ganze Epikureische Ethik auf tönernen Füßen steht; denn die ganze Ethik läuft auf den Satz hinaus: Mensch, du mußt sterben, darum genieße dein Leben! Dazu ist es aber nötig, daß du Maß hältst, denn Übermaß im Genusse schädigt und zerstört den Lebensgenuß. Horaz lehrt also ein Maßhalten um des Genusses willen. Schon Platon hat diese Ethik gerichtet, als er diese Mäßigkeit eine Mäßigkeit nannte, die aus Unmäßigkeit mäßig ist. Daß

diese Moral den ernsten Aufgaben und den ernsten Lagen des Lebens nicht gerecht wird, das beweist das eigene Verhalten des Horaz. Wo ihm der drohende Untergang des römischen Reiches und Volkes vor die Seele tritt, da ist es mit dem Epikureismus vorbei, da sieht er Rettung nur in der Rückkehr zu der alten Gottesfurcht und zu der strengen Zucht der Väter."

Hiernach kann ich mich kurz fassen. Für die theoretische Philosophie und die Geschichte der Philosophie bietet Horaz wenig, was dem Dichter natürlich nicht zum Vorwurf gereicht; für die praktische Philosophie ist er mit Vorsicht zu gebrauchen. Gegen den Satz, der in der herrschenden Schulauffassung fast zum Dogma geworden ist, daß der Dichter den Seelenfrieden über das Sinnenglück setze, hat G. Kettner in der Einleitung zu den „Episteln des Horaz" (Berlin, Weidmann, 1900) sich mit aller Entschiedenheit erklärt. Horaz geht, wie er nachweist, nur so weit mit dem Stoizismus, als dieser mit dem Epikureismus in der Verwerfung der Leidenschaften übereinstimmt; nirgends aber findet er von der Verneinung des selbstsüchtigen Begehrens den Übergang zur klaren und entschiedenen Bejahung des sittlichen Willens, zur Forderung des pflichtgemäßen Handelns. Horaz ist Dichter und will uns ergötzen, auch wenn er philosophische Lehren spendet; wir haben also immer den Nachdruck auf die Poesie und nicht auf die Philosophie, nicht auf die Ethik zu legen. Wir sollen an seinen Ausführungen unsere Freude haben, aber wir sollen seine Lehren nicht befolgen.

Ist den Schülern auch etwas von der Scholastik zu sagen? Gera ist dafür und begründet es in folgender Weise: „Jede Wissenschaft ist ein System von Begriffen, so auch die Philosophie. Es fragt sich nur: Haben die Begriffe wirklich diese Bedeutung für die Dinge, oder sind sie nur Namen, mit denen der Mensch die Dinge zu Gruppen zusammenfaßt, um sich in der Welt einigermaßen zurechtzufinden? Sind die universalia realia oder nur nomina? Hat also in der Scholastik der Realismus recht oder der Nominalismus? Wir reden und hören so oft von Scholastik, Scholastizismus und scholastisch. Ist es dann recht, daß ein junger Mann, der mit dem Zeugnis der Reife das Gymnasium verläßt, keine Ahnung von dem Wesen der Scholastik hat oder jene irrige Meinung, die die Gegner der Scholastiker, die Humanisten, in wenig humaner Weise aufgebracht haben? Es ist gar nicht schwer, an der Hand Platons den Schüler hierüber (über Nominalismus und Realismus) zu belehren und zugleich ihn zu der Einsicht zu bringen, daß die Annahme, die universalia sind post rem, sind also nur nomina, zum Materialismus, dagegen die Annahme, die universalia sind ante rem, also realia, zum Glauben an Gott führt."

Es kann gewiß nichts schaden, wenn gelegentlich die Scholastik gestreift, ihr Wesen und ihre Bedeutung kurz gewürdigt wird; ich denke,

dazu findet sich in der Weltgeschichte, namentlich aber in der Kirchengeschichte Gelegenheit genug; aber eine besondere Verpflichtung, auf diese Dinge einzugehen, möchte ich niemand auferlegt wissen.

Wir wenden uns dem deutschen Unterricht zu, welcher der philosophischen Betrachtung Stoff und Anregung die Hülle und Fülle bietet und darum sehr eingehend behandelt ist.

Hierbei kommt ein Zwiefaches in Betracht, der Aufsatz mit allem, was dazu gehört, vornehmlich der Disposition, und die Lektüre der Schriftsteller. Nur ist das beides nicht immer streng auseinander zu halten, sondern geht naturgemäß ineinander über. „Die deutsche Dichtung", schreibt Bernburg, „ist so durchtränkt von philosophischen Gedanken, daß eine Behandlung, die diese vernachlässigt, nicht zur vollen Würdigung des dichterischen Gehalts durchdringen kann und jedenfalls einen Teil des kulturhistorischen und philosophischen Gehalts brach liegen läßt. Ich erinnere nur an „Nathan der Weise", „Iphigenie", „Tasso", Goethes Gedichte, „Wallenstein", „die Braut von Messina", Schillers Gedichte. Es scheint mir nur eine Forderung der Methodik zu sein, diese Gedichte nicht vereinzelt stehen zu lassen, sondern als Abschluß der Lektüre eine zusammenfassende Besprechung zu geben. So wird das Wesen der Kunst, so werden die Begriffe Genialität, Glauben und Wissen, Urteil und Freiheit entwickelt. Schließlich wird die Anwendung und die Probe auf das Verständnis der Schüler gemacht, indem ein entsprechendes Thema disponiert und gegebenenfalls ausgeführt wird, so etwa das Verhältnis der Natur zur Kultur, das der Künste zur Wissenschaft. Oder zwei Worte wie etwa Schillers „Der Mensch ist frei geboren, ist frei" und Goethes „Der Mensch ist nicht geboren, frei zu sein" sind zu erklären und in ihrer möglichen Wahrheit zu begründen." — So hat sich nach Ansicht dieses Berichterstatters der deutsche Unterricht an der philosophischen Propädeutik zu beteiligen a) durch logische und psychologische Besprechungen, b) durch Lektüre von philosophischen Aufsätzen des Lesebuches, c) durch Entwickelung philosophischer Gedanken im Anschluß an die Lektüre. – Der Korreferent von Zerbst erwartet vom deutschen Unterricht, daß er im Interesse der Dispositionslehre die Lehre vom Begriff skizziere, aber dabei nicht dogmatisch, sondern genetisch verfahre. Sodann erscheint ihm die Lektüre Schillers fruchtbarer als die Lessings. Bei Behandlung poetischer Werke seien philosophische Betrachtungen nicht zu umgehen. — Wittenberg schreibt: „Daß der Lehrer des Deutschen, wenn er die Schüler dahin führen will, einen verständigen deutschen Aufsatz zu machen, unaufhörlich im Banne logischer Erörterungen steht, liegt auf der Hand. Auch die Prosalektüre gibt zu solchen Erörterungen Anlaß, zumal wo, wie in Prima, der Inhalt des Gelesenen (Lessing, Schiller) selber philosophischen Charakters ist."

Schleusingen: „Dazu kommt die Lektüre in der Muttersprache und den Fremdsprachen, die, richtig betrieben, den logischen Zusammenhang der Gedanken immer zuerst betont und den Geist der Schüler zu seiner eigenen Schärfung die vorbildlichen Gedankenwege mustergültiger Schriftsteller nachwandeln läßt."

Von den Klassikern kommen für die Schule und vor allem auch für den Zweck philosophischer Bildung Lessing, Schiller und Goethe in Betracht.

Lessing, der erste große Kritiker in Deutschland, dem es überall auf Wahrheit ankommt, der seine Freude daran hat, einzelne Begriffe und ganze Gedankenreihen klar zu stellen, und der dies in einem streng logischen Stil tut, dieser Lessing ist ganz besonders dazu geeignet, für philosophisches Denken tüchtig und geneigt zu machen. Dies wird zwar von Zerbst bestritten. Der Berichterstatter schreibt, wir hätten es bei Lessing fast überall direkt mit ästhetischen Fragen zu tun, während scharfe und klare Begriffsbestimmungen selten in der Weise hervorträten, daß sich die philosophische Unterweisung ungezwungen daran anlehnen könnte. Ich meine, gerade das Gegenteil ist der Fall. Wenn irgend einer unsrer Klassiker folgerichtig denkt und regelrecht zu klaren und festen Begriffen vorschreitet, so ist es Lessing. Ich erinnere zunächst an seine Abhandlung über die Fabel. In der ersten Abhandlung findet sich, wie auch Halle (St.) ausführt, eine ganz musterhaft durchgeführte Begriffsbestimmung, die zu einer Reihe logischer Erörterungen Anlaß gibt. Welcher Art diese sind, zeigt der Korreferent von Zeitz in anschaulicher Weise. „Liefert die erste Abhandlung mit ihrer Bestimmung des τί ἐστιν Beispiele zur Lehre vom Begriff (Fabel, Allegorie, Regel, Bild, Handlung), so liefert dagegen die zweite mit ihrem Suchen nach dem Grunde vom Gebrauch der Tiere in der Fabel, also nach dem διότι ἐστίν, mehr eine Illustration des Kapitels vom Beweise. Wie jene Fehler im Definieren nachweist (vergl. auch das Fortschreiten von der logischen Definition zur genetischen), so beschäftigt sich diese mit dem Widerlegen unrichtiger Gründe und lehrt unzureichende und schlagende Gründe unterscheiden. Die dritte Abhandlung bewegt sich, wie die erste, in Denkoperationen, die zur Lehre vom Begriffe gehören. Sie beschäftigt sich mit der Klassifikation, zählt verschiedene fundamenta divisionis auf und führt zuletzt zu Lessings eigener von einem wesentlichen Merkmale als Einteilungsgrund ausgehenden und erschöpfenden Einteilung. In dieser Abhandlung ist die wichtige distinctio von Fabel und Epopöe, in der folgenden die Reinhaltung der Gebiete der Philosophie und Dichtkunst beachtenswert. Der Beweis für die Notwendigkeit der Einfachheit des Ausdrucks in der Fabel gelingt mit Hilfe eines Kettenschlusses. Die ganze Schrift mit ihrem Reichtum an Schlüssen aus allgemeinen Begriffen verbreitet über die termini Induktion und Deduktion die größte Klarheit."

Es würde zu weit führen, die Möglichkeit ähnlicher Erörterungen bei der Lektüre des Laokoon und der Hamburgischen Dramaturgie nachzuweisen. Wir haben in beiden Schriften ein gut Stück Ästhetik vor uns, und namentlich vom Laokoon gilt das Lob, das ihm Gera zollt, daß er das Muster einer streng logischen Darstellung ist, an dem der Schüler leicht erkennt, wie eine wissenschaftliche Darstellung auf logischen Kategorien ruht. Es werden Behauptungen begründet, Definitionen herausgearbeitet, aus Vordersätzen Schlüsse gezogen, und dies alles in mustergültiger Weise. Mag im Laokoon und in der Hamburgischen Dramaturgie in sachlicher Beziehung noch so viel verfehlt sein, wenigstens für unsere Zeit verfehlt sein, in formaler Hinsicht bleiben diese großen Arbeiten immer wertvoll und können, wenn anders sie mit pädagogischem Takt behandelt werden, nach wie vor dazu dienen, die Jugend an scharfes Denken zu gewöhnen und lebhaftes Interesse für Fragen von allgemeiner Bedeutung in ihr wachzurufen.

Daß Lessing ein Meister der Induktion ist, weist der Berichterstatter von Schleusingen am Laokoon und an der Dramaturgie nach. Lessing geht überall von Beispielen aus und untersucht, aus welchem Grunde es sich so verhalte, bis er in Abschnitt XVI das allgemeine Gesetz vom Unterschiede zwischen den bildenden Künsten und der Poesie aus seinen ersten Gründen ableitet und dies in Form eines Syllogismus ausspricht. Aber es ist ihm bei der deduktiven Beweisführung gewissermaßen nicht wohl. Er fährt nicht fort: Nach diesem Gesetze müssen die Dichter sich so und so verhalten, sondern er betont nochmals ausdrücklich den heuristischen Gang seiner Untersuchung: „Ich würde in diese trockene Schlußkette weniger Vertrauen setzen, wenn ich sie nicht durch die Praxis des Homer vollständig bestätigt fände oder wenn es nicht vielmehr die Praxis des Homer selbst wäre, die mich darauf gebracht hätte.“ Auch in der Hamburgischen Dramaturgie verfährt Lessing nicht deduktiv, sondern steigt vom einzelnen zum allgemeinen auf; so z. B. in dem schönen Abschnitte über die drei Einheiten im Drama, dessen Lektüre den Schülern besonders zu empfehlen ist.

Man sage nicht, wie es in einem Gutachten heißt, es seien dies ästhetische Fragen, und eine Philosophie der Ästhetik gebe es zur Zeit nicht. Die Wissenschaft der Ästhetik ist nicht abgeschlossen, das darf man ruhig zugeben, aber philosophischen Charakter tragen ernste ästhetische Untersuchungen so gut wie ethische oder metaphysische. Wenn ich also für eine gewissenhafte Lektüre des Laokoon und der Hamburgischen Dramaturgie eintrete, so tue ich es auch im Dienste der philosophischen Unterweisung.

Daß Schillers philosophische Abhandlungen vielfach Gelegenheit bieten, die Lehre vom Begriff weiter auszugestalten und dadurch wieder das Verständnis seiner Betrachtungen zu erschließen, wird in einer Reihe von Gutachten mit Fug und Recht hervorgehoben. Der Korreferent von Zeitz weist

im besonderen auf die Anwendung hin, welche die logischen Operationen der partitio und divisio in dem Aufsatze „Was heißt und zu welchem Zwecke studiert man Universalgeschichte?“ finden. Hier handele es sich, so führt er aus, um den Begriff Studium der Universalgeschichte. Daher definiere Schiller zuerst den Gattungsbegriff Studium und finde das Wesen des Studiums mit Hilfe einer Gegenüberstellung des kontradiktorischen Gegenteils, nämlich durch Vergleichung des echten philosophischen Studiums mit dem des Brotgelehrten. Unter diesen Gattungsbegriff falle der Artbegriff „Studium der Weltgeschichte“, dessen Merkmale dann aufgezählt würden. Aus dieser Begriffsbestimmung des Wesens müsse sich auch der Zweck des Studiums der Universalgeschichte ergeben, nämlich . . . usw. — Auch der Berichterstatter von Halle möchte an der Antrittsrede über Universalgeschichte durchaus festhalten, weil sie eine sehr willkommene Ergänzung zu den kulturhistorischen Gedichten biete und methodisch und klar den Weg und das Ideal geschichtlicher Forschung überhaupt entwickele.

Von der Behandlung der übrigen philosophischen Schriften Schillers und auch Goethes will der zuletzt genannte Berichterstatter im allgemeinen nicht viel wissen. Er räumt ein, daß Schillern die Philosophie im Blute stecke und daß man gerade in der letzten Zeit mehrfach versucht habe, das Verständnis Schillers durch Zusammenfassung seiner ganzen Persönlichkeit und Weltanschauung, wie sie sich auch in den Prosaschriften äußere, zu vertiefen. Er erinnert an die Schriften von Kühnemann „Die Kantischen Studien Schillers und die Komposition des Wallenstein“ und von C. Weitbrecht „Schiller und die Gegenwart.“ Aber er meint, daß doch von Goethes und Schillers philosophischen Schriften gelten müsse, daß sie zwar für den Lehrer ein außerordentlich wichtiges, wohl noch nicht ganz geschätztes Hilfsmittel bildeten, aber direkt der Jugend in größerem Umfange nur schwer zugänglich seien. Wenn Neubauer (Zukunft des Gymn. S. 32) verlange, es solle von unsern großen Dichtern ein „zusammenfassendes (!), immer aus ihren Dichtungen belegtes Bild davon gegeben werden, wie sie über Gott (!) und Welt, den Staat, den Menschen, seine Pflichten und Aufgaben dächten“, so gehe das nach seiner Meinung weit über die auf der Schule lösbaren Aufgaben hinaus, ganz abgesehen davon, daß er wohl wissen möchte, welcher Lehrer es sich zutraue, ein solches Bild zu geben.

Der Hallesche Berichterstatter hat zweifellos recht, wenn er vor aller Verstiegenheit warnt; es ist pädagogisch verfehlt, sich und den Schülern Ziele zu stecken, die man unmöglich erreichen kann; dazu fehlt Kraft und Zeit. Nur geht er seinerseits zu weit, wenn er außer der Abhandlung über Universalgeschichte fast alle andern philosophischen Aufsätze Schillers ablehnt. So will er die Arbeiten nicht gern lesen, in welchen der moralische Wert der Kunst besonders betont wird. Unsere Kunstanschauung habe sich

seitdem erheblich geändert. Es sollen also die beiden Abhandlungen „Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet“ und „Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen“ fortfallen. Dagegen möchte ich einwenden, daß die Betonung des moralischen Endzwecks der Kunst, so unhaltbar sie von ästhetischem Standpunkte aus ist, doch viel höher geschätzt werden muß als die Ansicht der Modernen, die in der Kunst jenseits von Gut und Böse leben und auf die Sittlichkeit gar keine Rücksicht mehr nehmen. Man lege nur den Schillerschen Maßstab an die Gegenwart an, und man kann der Jugend die Augen öffnen. — Aus der Schrift „Über naive und sentimentalische Dichtung“ müssen auch nach dem Halleschen Berichterstatter die Schüler die leitenden Gedanken kennen lernen; auch sei die Charakteristik des Idealisten und Realisten zu lesen, aber kaum viel mehr. Unter den übrigen Schriften zeichneten sich für unsere Zwecke die „Über das Pathetische“ und die „Über das Erhabene“ aus, von denen man die eine wohl mit einer guten Abteilung lesen könne. Für die Schüler sei wohl die ältere Fassung über das Pathetische bequemer; außerdem enthalte sie die interessante Bemerkung über Laokoon. Die „Philosophischen Briefe“ seien im ganzen durchaus verständlich und zum Teil wohl auch für die Schüler interessant; aber habe man nicht doch noch Nötigeres zu tun? Diese Frage des Halleschen Referenten finde ich ganz berechtigt; wer keine Zeit dazu findet, lese solch eine Abhandlung nicht. Das versteht sich aber ganz von selbst, daß, wenn wir eine Reihe von Aufsätzen und Abhandlungen als brauchbar für unsere Zwecke bezeichnen, wir durchaus nicht verlangen, daß sie alle von allen gelesen werden, sondern nur sagen, daß sie Nutzen stiften, wenn einer dazu kommt, sie mit seiner Klasse zu lesen.

Der Berichterstatter von Schleusingen hält dafür, daß die Abhandlungen über naive und sentimentalische Dichtung und die über das Erhabene für die Schullektüre hauptsächlich in Betracht kommen, und bei dieser Gelegenheit weist er sehr ansprechend nach, daß Schillers Verfahren dem Lessings entgegengesetzt ist. Lessing war, wie wir oben gesehen haben, ein Meister der Induktion; Schiller ist, gemäß seiner idealistischen Geistesrichtung, der Vertreter der deduktiven Beweisform. Von einem allgemeinen Satze ausgehend, zieht er die notwendigen Folgerungen daraus und mißt die wirklichen Erscheinungen nach dem Grade ab, in dem sie das allgemeine Gesetz in sich verwirklicht haben. Charakteristisch für seine wissenschaftlichen Darlegungen ist das Verbum „müssen“. So geht er in seiner Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung von dem Axiome aus: Der Begriff der Poesie liegt darin, der Menschheit ihren möglichst vollständigen Ausdruck zu geben, d. h. sie in ihrer Natürlichkeit darzustellen, und die ganze Entwickelung und Einteilung dieser tiefsinnigen Poetik ist nichts als die deduktive Entfaltung dieses Grundsatzes. Ebenso ist in der

Abhandlung über das Erhabene eine Definition des Menschen als allgemeiner Satz vorausgestellt. Der Mensch ist das Wesen, welches will. Daraus wird im weiteren die Folgerung gezogen, zu welcher Gesinnung und Handlungsweise der Mensch dem Unglück und Tod gegenüber verpflichtet ist, um den Begriff „Mensch" als das wollende Wesen aufrecht zu erhalten. Induktiv hätte Schiller diesen Standpunkt nie gewonnen, da dieser durch das wirkliche Verhalten der meisten Menschen gegen Unglück und Tod mehr widerlegt als bestätigt wird.

Auch über Goethe und sein Verhältnis zu Schiller läßt sich der Berichterstatter von Schleusingen des näheren aus: „Der Grundunterschied zwischen beiden beruht allein darin, daß Schiller in der Art seiner Weltbetrachtung deduktiv, Goethe im ausgesprochensten Maße induktiv veranlagt ist. Die Ausdrücke „naiv" und „sentimental", die Schiller zur Kennzeichnung ihrer geistigen Verschiedenheit verwendet, bedeuten dasselbe, nur mehr eingeschränkt auf die Art künstlerischen Hervorbringens. Für Goethe ist von den Werken, die im Bereiche der Schule liegen, in diesem Sinne manche Stelle aus „Dichtung und Wahrheit" charakteristisch, z. B. seine Betrachtung des Straßburger Münsters im 9. und der Laokoongruppe im 11. Buche, wie er vor beide Kunstwerke ohne Geltendmachung irgend einer vorgefaßten Meinung tritt, sie mit ruhig prüfendem Blicke auf ihr Wesen befragt, aus der Erscheinung die Ursache zu erkennen und so vom einzelnen zum allgemeinen emporzusteigen versucht. Wenn man dabei seine Abhandlungen „Von deutscher Baukunst" und über „Laokoon", die sich zu jenen Stellen verhalten wie der Originalvortrag zum bloßen Referat, heranziehen kann, um so besser. Daß diese Aufsätze als Vortragsthemen fruchtbar verwendet werden können, habe ich in der Praxis schon erfahren." ...

Bis jetzt waren unsere Klassiker als Prosaiker und Verfasser mehr oder weniger philosophisch gehaltener Aufsätze in Betracht gekommen; sehen wir jetzt, wie auch ihre Dichtungen zur philosophischen Bildung beitragen können. Da ist es interessant, den Berichterstatter von Halberstadt, den abgesagten Feind der philosophischen Propädeutik, zu hören: „Die bekanntesten und für alle Welt verständlichen Philosophen sind von jeher die großen Dichter gewesen; zur Einbürgerung hoher Gedanken und weltbeherrschender Ideen haben Homer, Hesiod, Pindar und die Tragiker bei den Griechen, Schiller und Goethe bei uns mehr beigetragen als alle Philosophen mit einander. Mit Recht sagt Horaz von Homer:

Quid sit pulchrum, quid turpe, quid utile, quid non,
Planius ac melius Chrysippo et Crantore dicit.

Und Schiller weist auf die höchste Wirkung der Dichtkunst in treffender Weise hin:

„Was die Natur auf ihrem großen Gange
In weiten Fernen auseinander zieht,
Wird auf dem Schauplatz, im Gesange
Der Ordnung leicht gefaßtes Glied.
Lang', eh' die Weisen ihren Ausspruch wagen,
Löst eine Ilias des Schicksals Rätselfragen
Der jugendlichen Vorwelt auf.
Still wandelte vor Thespis Wagen
Die Vorsicht in dem Weltenlauf."

Der Philosoph, so führt der Berichterstatter von Halberstadt weiter aus, wende sich fast ausschließlich an den Verstand, der Dichter aber an die Phantasie und die Empfindung; wesenlose Begriffe und Ideen wandle er in Gestalten und Handlungen um, die der innern Anschauung zugänglich seien, und selbst solche, bei denen die abstrahierende Denkkraft noch nicht erstarkt sei, führe er in leichter und angenehmer Weise zur Abstraktion hinüber. Denn die Phantasieform des Denkens sei, wie Wundt sage, eine Tätigkeit, die neben dem Wert, der ihr für sich selbst und dauernd zukomme, auch noch die Bedeutung einer Vorstufe für das Denken habe. Ja derselbe Philosoph äußere weiterhin, das wissenschaftliche Denken sei überall auf die Hülfe der Phantasie angewiesen, sei es nun, daß diese die empirische Wirklichkeit nachzubilden habe oder im idealen Zusammenhang die Begriffe in anschaulicher Form vergegenwärtigen müsse. Darum, so folgert der genannte Berichterstatter weiter, darum sei Dichterlektüre die beste philosophische Vorschule.

Diesen Ausführungen wird man ohne Bedenken zustimmen können; nur gegen die auffallende und ganz gewiß unverdiente Geringschätzung, mit der das abstrakte Denken behandelt wird, muß Verwahrung eingelegt werden. Das intuitive Denken des Dichters und das spekulative des Philosophen sind beide wertvoll, jedes an seinem Platze, und keines darf auf Kosten des andern herausgestrichen werden. Ganz unschätzbar ist der Wert Goethes und sein Einfluß auf die Entwickelung des deutschen Geisteslebens; aber auch die Wirksamkeit Kants ist im wissenschaftlichen wie im sittlichen Leben des letzten Jahrhunderts überall von großer Bedeutung gewesen. Doch dies nur nebenher. Kehren wir zur Würdigung des philosophischen Gehalts in den Dichtungen zurück!

Von der Tragödie und ihrer tiefgehenden Wirkung im allgemeinen war schon bei der fremdsprachlichen Lektüre die Rede. Ich erwähne hier nur noch, daß Halberstadt erklärt, die Ideen der Vaterlandsliebe und der Wahrheitsliebe könnten durch Definitionen auch nicht annähernd so verdeutlicht werden wie durch Schillers „Jungfrau von Orleans" und „Wilhelm Tell", durch den „Philoktet" des Sophokles oder Goethes „Iphigenie". Mannig-

faltig sei außerdem der philosophische Stoff, den die dramatische Poesie darbiete. Hier sei genug Gelegenheit, in Anlehnung an lebensvolle dichterische Gestalten den Schüler mit den Hauptbegriffen der empirischen Psychologie bekannt zu machen, ohne daß er sich ins Abstrakte zu verlieren brauche.

Auf den hohen psychologischen Gewinn, der aus der Betrachtung dramatischer Charaktere entspringt, weist auch Zeitz hin; besonders ergiebig seien die Charaktere Lessings und Goethes. „In der Darstellung der Reinigung Orests durch seine Befreiung von den Furien der Gewissensqualen durch Reue und bußfertiges Geständnis, durch Aufdämmern neuer Lebenshoffnung enthüllt der Dichter in genialer Intuition mit einem Schlage ein dunkles, dem diskursiven Denken nur allmählich zugängliches psychologisches Problem, und der sich bildende Alltagsmensch lernt daran, die allgemeine Natur des Seelen- und Geisteslebens in einem System von Begriffen zu konstruieren."

Aus der Shakespearelektüre mag der Prozeß hervorgehoben werden, der sich in der Seele Makbeths vollzieht. Er ist vom Dichter mit solcher Deutlichkeit gezeichnet, daß man unschwer die wichtigsten psychologischen Begriffe wie Gefühl und Affekt, Trieb, Begierde und Leidenschaft, Neigung, Wille usw. veranschaulichen kann. Bei der Frage nach der Berechtigung der Geistererscheinungen wird das Wesen der Phantasie berührt werden, bei Julius Caesar die Temperamente, mag auch diese Lehre den Anforderungen der strengen Wissenschaft nicht mehr entsprechen (Zeitz).

Neben dem Drama kann auch die lyrische Poesie für unsern Zweck nutzbar gemacht werden, vor allem die Gedankenlyrik Goethes und Schillers. „So schließt sich", schreibt der Berichterstatter von Halberstadt, „an Goethes Gedicht „Meine Göttin" ungezwungen die Erörterung der psychologischen Begriffe „Anschauung", „Wahrnehmung", „Vorstellung", „Gedächtnis", „Erinnerung", „Phantasie", „Verstand", „Vernunft", „Hoffnung", „Furcht", „Erwartung"; ja sie ist sogar nicht zu umgehen, wenn die ganze Tiefe und Schönheit dieser Dichtung dem Schüler erschlossen werden soll. Der „Gesang der Geister über den Wassern" vermittelt eine Besprechung der Temperamente; die Oden „Prometheus", „Ganymed", „Grenzen der Menschheit", „das Göttliche" zeigen dem Lehrer eine fortschreitende, reinere Gestaltung der Gottesideen und gipfeln zuletzt in dem Gedanken, der, wie Wundt sagt, eine Übereinstimmung der philosophischen Weltbetrachtung mit der religiösen ermöglicht. Was Ideal und was Idee ist, kann dem Schüler im Anschlusse an Schillers Gedichte „die Ideale" und „das Ideal und das Leben" nahe gebracht, der Begriff der sittlichen Freiheit bei Besprechung der „Worte des Glaubens" entwickelt werden, wobei der Lehrer aus Kants Kritik der praktischen Vernunft einige leichtere der hierauf bezüglichen Stellen mitteilen mag."

Der Berichterstatter von Eisenberg macht darauf aufmerksam, daß Kern in seiner Schrift „Zur Methodik des deutschen Unterrichts“ versucht hat, eine Anzahl der kulturhistorischen und philosophierenden Gedichte Schillers und Goethes als Grundlage für eine zusammenhängende psychologische Gedankenreihe zu behandeln. Dabei sei die Geschichte der Philosophie nicht zu umgehen. Der Einfluß der Lehre Spinozas auf Goethe und die Bedeutung des Wortes Pantheismus müsse ebenso erörtert werden wie das Verhältnis Schillers zu Kant, denn ohne einige Kenntnis seiner Lehre sei jener nicht zu verstehen. Auch Schillers Balladen wiesen vielfach auf Kant hin, und die dürften auf der Oberstufe des deutschen Unterrichts nicht unberücksichtigt bleiben, wenn die neuen Lehrpläne vorschrieben (S. 19 ff.), die im Lesebuche der unteren und mittleren Klassen dargebotenen Dichtungen in geeigneter Weise zusammenzustellen, zu ergänzen und zu würdigen. Bei dieser vergleichenden Zusammenstellung sollten vor allem auch Balladen wie „der Graf von Habsburg“, „der Taucher“, „der Kampf mit dem Drachen“, für welche der Tertianer noch kein tieferes Verständnis habe, in eine dem Standpunkte des Primaners entsprechende philosophische Beleuchtung gerückt werden.

Auch diesen Vorschlägen wird man sich wieder mit einem gewissen Vorbehalt anschließen können. Erst ist die Dichtung als solche ins Auge zu fassen, zu deuten und zum Verständnis zu bringen; in zweiter Reihe erst darf sie in den Dienst der philosophischen Erörterung gestellt werden. Wer ein Schillersches oder Goethesches Gedicht nur daraufhin betrachtete, was es an philosophischen Gedanken bringt und was es für logische und psychologische Lehren bietet, der würde es entweihen und ihm den Duft rauben. Aber wenn das Lied ästhetisch betrachtet und zum Verständnis gebracht ist, dann darf auch die philosophische Zergliederung eintreten und in ihrer Weise aus dem Gedicht Vorteil ziehen. Dies geschieht am besten in der philosophischen Stunde, nicht in der deutschen. Doch das ist eine Äußerlichkeit. Die Hauptsache ist, zwischen poetischer und philosophischer Auslegung wohl zu scheiden, und die poetische hat der philosophischen unter allen Umständen voranzugehen.

Geschieht dies, so wird damit eine Schwierigkeit beseitigt, auf die der Berichterstatter von Zeitz hinweist. Wenn mit der Schriftstellerlektüre philosophische Erörterungen verbunden werden, wie soll dann, so fragt er, die Abgrenzung im einzelnen vor sich gehen? Welche Punkte sollen in der deutschen, welche in der lateinischen und griechischen Lektüre zur Sprache kommen? Und wie soll man sich hinsichtlich der Logik entscheiden? Sollen die logischen Erörterungen an den deutschen Unterricht, an die griechische und lateinische Schriftstellerlektüre, an die Grammatik oder sollen sie an die Mathematik angeschlossen werden? Auf diese Fragen habe ich nur die

eine Antwort: vorbereitend soll jeder Unterricht wirken; die zusammenhängende und abschließende Betrachtung gewährt die besondere philosophische Propädeutik. Die Sache so anzugreifen, daß etwa beim Beginn eines Jahres oder Halbjahres festgesetzt würde, diese Punkte hat dieser, jene jener Unterrichtszweig zu erledigen, halte ich für unmöglich. Alle andern Fächer haben gelegentliche philosophische Betrachtungen anzustellen, wie der Verlauf des Unterrichts sie nahe legt; zusammenhängende, planmäßige Unterweisung gibt nur der philosophische Unterricht.

Wenn der deutsche Aufsatz dem Schüler die Aufgabe stellt, einen einheitlichen Gedankenstoff mehr oder weniger selbständig zu sammeln, klar zu disponieren und in innerlich begründeter Gedankenentwickelung und treffsicherem Ausdruck sprachlich zu entfalten, so steht er in enger Beziehung zur philosophischen Propädeutik. Es ist unerläßlich, die Hauptregeln der Teilung eines Stoffes durchzunehmen und die Begriffsbildung methodisch zu erörtern. Die Aufsatzlehre umfaßt wichtige Teile der formalen Logik. Die Korrektur des deutschen Aufsatzes, welche die logischen Fehler in der Zerlegung des Materials nachweist, welche die Schiefheiten, Sprünge und Wiederholungen in der Gedankenfolge klarlegt und die Inkongruenz zwischen dem Gedanken und seiner sprachlichen Form aufdeckt, stellt eine Art geistiger Gymnastik dar, die durch richtig gestellte Aufgaben und Verhütung ihrer fehlerhaften Durchführung die Kräfte regelrecht übt und zur Selbständigkeit hinführt. (Schleusingen). Auch Gera (Ber.) führt aus, wie der deutsche Aufsatz durch die für ihn zu verwendenden Stoffe und durch die Art seiner Behandlung vielfach zur Philosophie führt. Naumburg nennt die Erörterungen, die der deutsche Aufsatz nahe legt, aus gutem Grunde eigenartig. Die praktische Übung nötige hier von selbst wieder zur Theorie. Bloße Übung zeitige einen fruchtlosen Dilettantismus. Die Einsicht in die logischen Zusammenhänge und in die ewigen Gesetze der Geisteswelt, die einen gleich konstanten Charakter wie die Naturgesetze trügen, schaffe auch hier erst Geistes- und Charakterfreiheit.

Es muß also ohne weiteres zugegeben werden, daß die deutschen Aufsätze ein vorzügliches Mittel sind, die logischen, psychologischen und sonstige philosophische Theorien praktisch zu erproben und besonders die Denkgesetze mit Bewußtsein anzuwenden.

Die Religion.

Religion und Philosophie sind eng verbunden. Wohl besteht insofern ein großer Unterschied, als die philosophische Gotteslehre, die Metaphysik, ganz auf sich gestellt ist und nur auf dem Wege wissenschaftlicher Forschung die Wahrheit finden will, die religiöse Gotteslehre dagegen, die

Dogmatik, sich auf die Offenbarung stützt; aber auch die Glaubenslehre geht streng wissenschaftlich zu Werke, und die christliche Sittenlehre wird so gut in ein System gebracht wie die philosophische. Oder ist nicht Paulus einer der scharfsinnigsten Denker aller Zeiten und sein Römerbrief ein streng gefügtes System? So gut wie Aristoteles seine Metaphysik θεολογική nennt, können wir die Theologie Metaphysik nennen. Schon der Umstand, daß die Wissenschaft der Theologie im Laufe der Zeit sich entwickelt und aus der Philosophie immer wieder Anregung und Gehalt geschöpft hat, ist ein Beweis für ihren philosophischen Charakter. Daraus folgt, daß der Religionsunterricht gar nicht umhin kann, auf philosophische Dinge einzugehen. Man könnte ja geltend machen, daß bei ihm, der sich mehr als jede andre Disziplin an das Herz und Gemüt wendet, ganz besonders vor einem absichtlichen Hineinziehen philosophischer Erörterungen aller Art zu warnen sei, und man könnte sich hierfür auf die Lehrpläne berufen, die ausdrücklich verlangen, daß die ethische Seite des Unterrichts hervortreten soll. Wenn aber, so bemerkt der Berichterstatter von Eisenberg zutreffend, auf der oberen Stufe Begriffe wie Gewissen, Gerechtigkeit, Liebe, Heiligkeit, Sünde und Reue, Gnade und Barmherzigkeit, Selbstsucht und Sanftmut genau definiert werden, so wird die damit erstrebte Klarheit nicht nur zur Festigung des religiösen Gefühls beitragen, sondern auch logisch üben und die psychologische Einsicht fördern. Dies geschieht auch durch den fortwährenden Hinweis darauf, daß in unserer Religionslehre die tiefste Kenntnis der Menschenseele und ihrer Bedürfnisse enthalten ist und daß daher auch die Forschung der neueren Moralphilosophie der Sittenlehre des Christentums kaum etwas Wesentliches hinzugefügt hat (Lehmann D. d. U. S. 397). Zu Auseinandersetzungen mit dem Materialismus bietet sich (immer nach dem Ber. von Zeitz) schon von U II an Gelegenheit, vor allem aber gilt es, in I gegen die sittliche und wissenschaftliche Frivolität dieser Richtung ein ernstes Wort zu sprechen. In O II wird bei Apostelgeschichte 17 die Philosophie der Epikureer und Stoiker zu streifen sein; in U I ist für das Verständnis des Deismus eine Besprechung notwendig; in O I empfiehlt sich eine zusammenfassende Übersicht über eine Reihe von philosophischen Begriffen wie Theismus, Atheismus, Pantheismus, Polytheismus – Deismus, Fatalismus — Materialismus, Idealismus, Determinismus, freier Wille, Charakter.

Gleich dem Berichterstatter von Zeitz hat auch der von Halle zunächst Bedenken gegen die Verbindung der philosophischen Propädeutik mit dem Religionsunterricht, aber aus einem andern Grunde. Er meint, die Schüler würden nie das Mißtrauen überwinden, daß der Lehrer in seiner Ansicht und Äußerung gebunden sei, oder der Lehrer habe allen Grund, im Einklang mit der wissenschaftlichen Entwickelung der protestantischen Theologie, jede Verbindung mit den wechselnden Meinungen der Philosophen, mit irgend

einer Art der Metaphysik oder Naturanschauung abzulehnen und sich auf das rein Religiöse und Ethische zu beschränken: die Seele und ihren Gott.

Dagegen dürfte einmal einzuwenden sein, daß eine Abwehr und Widerlegung philosophischer Irrlehren oft gerade im Interesse der Christenseele geboten ist; sodann, daß der Theologe, auch der gläubige Theologe, doch gebildet genug ist, um die Philosophie zu verstehen und ihre Lehren vorurteilsfrei zu erörtern; drittens endlich, daß unsere Religionslehrer, auch wenn sie Geistliche sind, doch um ihres Wissens wie um ihres Charakters willen zu hoch geschätzt werden, als daß die Schüler sie für befangen, ja für unfrei ansehen müßten. Auch schränkt der Berichterstatter von Halle seine Bemerkungen an einer spätern Stelle dadurch ein, daß er Berührungen des Religionsunterrichts mit der Philosophie auf geschichtlichem Gebiete ohne weiteres anerkennt. So will er, wenn von der Entstehung des Dogmas die Rede ist, die der griechischen Philosophie entnommenen Elemente scharf von den christlich-religiösen geschieden wissen; er erklärt ausdrücklich, während des Mittelalters sei die Theologie zugleich die Philosophie gewesen; er betrachtet die Frage nach dem Verhältnis von Glauben und Wissen, von religiösen und wissenschaftlichen Bedürfnissen als die treibende Kraft in der geistigen Entwickelung in den folgenden Jahrhunderten bis auf den heutigen Tag. Darum kommt auch er zu dem Schlusse: am Pietismus, am Deismus und Rationalismus, an Kant und Hegel könne die Kirchengeschichte nicht stillschweigend vorübergehen. Desgleichen will er bei Behandlung des Neuen Testamentes auf allerlei Philosophisches hingewiesen haben; er denkt auch an Stoiker und Epikureer, an den λόγος in der griechischen Philosophie u. a. m. Nur vor Auslassungen über Pantheismus, Materialismus usw. glaubt er warnen zu sollen. Man dürfe sich, meint er, nicht verhehlen, daß jede apologetische Tendenz „den Widersinn wecke“ und daß andrerseits eine solche Beleuchtung schon durch diesen Zusammenhang unausbleiblich gegeben sei. Es sei also kein geringer Vorteil, wenn der Religionsunterricht sich auf reines Aufbauen beschränken und jene Besprechungen dem philosophischen und naturwissenschaftlichen Unterricht überlassen könnte. — Mit dem Wunsche des Referenten, der Religionsunterricht möge vor allem aufbauend wirken, bin ich ganz einverstanden; er hat die schöne Aufgabe, die Schüler durch Erziehung in Gottes Wort zu charaktervollen christlichen Persönlichkeiten heranzubilden; aber das schließt nicht aus, fordert vielmehr, daß er zu den Strömungen des Tages und den Ergebnissen der Wissenschaft Stellung nimmt. Geschieht dies mit Takt und Besonnenheit, so ist keinerlei Schädigung der Sache oder der jugendlichen Gemüter zu befürchten. Auch ist dem Referenten von Halle in seiner Konferenz mit Entschiedenheit entgegengetreten worden. Man hat erklärt, die Religionslehre müsse sich auf philosophische Spekulationen einlassen, um gegen die materialistische Welt-

anschauung Stellung nehmen und im Sinne einer christlich-sittlichen Weltanschauung wirken zu können.

Von der Wichtigkeit des Religionsunterrichts für die Gewinnung einer in sich gefestigten Überzeugung in Bezug auf die höchsten Dinge ist auch der Berichterstatter von Erfurt überzeugt, desgleichen der von Magdeburg (Kl.). Zu den philosophischen Fragen, die dem Religionsunterricht zufallen, rechnet dieser die Erörterung über die Grenzen der Naturerkenntnis, über die Unterwerfung des natürlichen Menschen unter das Sittengesetz, über Kants Postulate der praktischen Vernunft usw. Von besonderem Interesse ist die Bemerkung desselben Berichterstatters, es sei nicht richtig, wenn in der Religionsstunde von der vollkommenen Wertlosigkeit der Beweise vom Dasein Gottes, z. B. des ontologischen und kosmologischen, gesprochen werde; vollends übten die teleologische Betrachtung des Weltganzen und das Nachdenken über sittliche Weltordnung eine tiefe Wirkung auf jedes einfache Gemüt aus. Überdies seien derartige Argumente des reflektierenden Menschen durch die Bibel nicht ausgeschlossen, wie Psalm 19.2, 94.9 u. 10 zeigten. Diese Freiheit der Bewegung will auch der Berichterstatter von Wittenberg dem Religionslehrer gewahrt wissen. Dieser werde, so heißt es, Gelegenheit nehmen, Fragen der Ethik auch vom philosophischen Standpunkte aus zu besprechen und dadurch ihre rein religiöse Auffassung und Begründung in helles Licht zu setzen.

Die Geschichte.

Von dem Geschichtsunterricht wird niemand verlangen, daß er sich eingehend mit philosophischen Fragen befasse; er hat etwas andres zu tun als zu spekulieren. Aber es gibt Personen und Gedanken in der Philosophie, an denen auch er nicht schweigend vorübergehen kann. Oder wie will er griechisches Wesen klarstellen, wenn er nicht von Sokrates und den Sophisten, von Platon und Aristoteles spricht? Der Verfall des griechischen Lebens in Religion, Sitte und Politik ist immer auf den Geist zurückzuführen, der in den Sophisten sein Wesen treibt. Wie kann man das Mittelalter behandeln, ohne der Scholastik zu gedenken, die das geistige Leben des Mittelalters beherrscht? Wie kann die französische Revolution verständlich gemacht werden, wenn man die Anschauungen über Staat und Gesellschaft, über Gott und Welt, die zur Revolution geführt haben, ich meine die französische Aufklärung, nicht eingehend betrachtet?

Auch der großen deutschen Philosophen am Beginn des vorigen Jahrhunderts wird Erwähnung zu tun sein, man würde sonst die Zeit der Befreiungskriege nicht bis in ihre Wurzeln verfolgen können. Kants kategorischer Imperativ und Fichtes Reden an die deutsche Nation haben zur Wiedergeburt Preußens nicht wenig beigetragen. Daß hierbei Maß zu halten

ist, liegt auf der Hand, auch nötigt die Kürze der Zeit dazu; aber Fühlung ist zu gewinnen mit den großen philosophischen Systemen, sonst wäre die Geschichte nicht mehr Kulturgeschichte, d. h. Erkenntnis des geistigen Lebens und der treibenden Kräfte, und das soll sie doch sein.

Während in einer ganzen Anzahl von Berichten in der Weise, wie es oben geschehen ist, auf den Einfluß philosophischer Ideen hingewiesen wird, macht der Berichterstatter von Schleusingen auf einen andern Zusammenhang zwischen Philosophie und Geschichte aufmerksam. Der Geschichtsunterricht zeige, so meint er, im Getriebe der historischen Ereignisse die Wirkung von Affekten und Leidenschaften, die Triebkraft der Motive Pflichtgefühl, Ehrgefühl, Freiheitsgefühl, die Bedeutung der Willenskraft, den Einfluß von Gesinnung und Charakterbildung auf die Handlungen und Geschicke der Menschen und beleuchte so von einem andern Ausgangspunkte aus das Wesen dieser psychologischen Begriffe. Dies ist gewiß richtig, und so hätten wir in der Geschichte ein Hilfsmittel für psychologische Unterweisung.

Der Geschichtsunterricht hat nicht bloß Memorierstoff zu liefern, aber er darf auch nicht etwa Geschichtsphilosophie treiben; das Richtige liegt in der Mitte. Der Schüler muß daran gewöhnt werden, das Tatsächliche in seiner Verknüpfung zu sehen, und die tieferen Ursachen des Geschehenen begreifen lernen. So bekommt er einen Einblick in die Kausalität als ein geschichtliches Gesetz, in dem sich eine göttliche Ordnung offenbart. Dasselbe verlangen die Lehrpläne S. 48, wo es heißt: es kommt vor allem darauf an, Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte zu entwickeln. Dabei übt die Klarstellung von Begriffen wie Familie, Staat, Handel, soziale Frage usw. im Definieren. Die Entwickelung geschichtlicher Charaktere gibt psychologische Fingerzeige usw. (Eisenberg.) Für den Fall von Gesamtwiederholungen in der Geschichte gibt derselbe Berichterstatter von Eisenberg noch einen guten Rat. Man solle den Schüler veranlassen, verwandte Erscheinungen unter gemeinsamen Gesichtspunkten zusammenzustellen (Freiheitskämpfe, Religionskämpfe, Gegensatz von Orient und Occident usw.) und ihn so durch eine logische Operation ebenfalls zur spekulativen Auffassung des überlieferten Stoffes anregen.

Geographie.

Soviel ich sehe, ist es nur ein Berichterstatter, der die Geographie mit der Philosophie in Zusammenhang bringt, und zwar der Berichterstatter von Eisenberg. Wie er in der Geschichte durch Aufstellung gemeinsamer Gesichtspunkte eine spekulative Auffassung zu erzielen sucht, so auch in der Geographie. Er rät nämlich, unter Anlehnung an den Geschichtsunterricht vor allem die unter dem historischen Gesetz stehende Wechsel-

wirkung zwischen Örtlichkeit und Völkergeschick zu berücksichtigen. Dies ist ja keine eigentliche Philosophie, aber es ist doch ein Nachdenken in philosophischem Sinne.

Die Mathematik.

Darüber, daß die Mathematik mit der Philosophie in engem Zusammenhange steht, ja eine angewandte Logik ist, herrscht nur eine Stimme. Der mathematische Unterricht nimmt den Verstand des Schülers in eine so strenge logische Zucht, wie dies kein anderer Unterrichtsgegenstand tut. Der zweite Berichterstatter von Gera führt aus, daß sich schon in Quarta bei der Geometrie Gelegenheit findet, in einer den Schülern durchaus verständlichen und selbst anziehenden Weise den für das begriffliche Denken so schwierigen, ja unfaßbaren Raumbegriff vom psychologischen Standpunkte aus zu erörtern.

Schleusingen bezeichnet die Mathematik als das Fach, das sich seiner Natur nach nirgend nur mit einem Bruchteil der Lösung, mit einem „beinahe" begnügen kann, sondern überall bis zur vollständigen Erfassung seiner unbedingten und in jedem Falle alleinigen Wahrheit durchdringen muß. Dementsprechend könne es am wenigsten mit einem schiefen oder nur halbrichtigen sprachlichen Ausdrucke seiner Ergebnisse auskommen, sondern es dürfe nicht ruhen, bis es die volle Erkenntnis des notwendigen Resultates durch scharftreffende und volldeckende sprachliche Formulierung gefunden habe. Es sei schon ein Genuß, einer Planimetriestunde in IV zuzuhören, die mit methodischer Ruhe einen Lehrsatz entwickele und die Schüler auf dem einzig richtigen Wege des Beweises zu dem unausweichlichen Ziele der Erkenntnis und ihres sprachlichen Ausdruckes hinbringe; eine solche Stunde habe gedankenklärende Kraft.

Der Mathematiklehrer soll aber nicht nur im Denken üben, er soll auch über Geist und Wesen des mathematischen Denkens aufklären. So meint Magdeburg (Kl.), er werde über Axiome, über allgemeine Grundsätze des Denkens, über die Unmöglichkeit der Definition solcher Begriffe, die sich unter kein Allgemeines unterordnen lassen, wie „Bewegung", „Grenze" u. s. w., sich auszusprechen und auf „präzise" Definition, auf das fundamentum divisionis bei Einteilungen, auf die Fehler im Schließen und Beweisen (petitio principii) aufmerksam zu machen haben. Schleusingen erinnert daran, daß die Mathematik reichen Anhalt biete, die beiden großen Arten des Beweises, des direkten und des indirekten, in ihrer Verschiedenheit zu verdeutlichen. Auf dem Gebiete des direkten Beweises sei ja die Mathematik das klassische Reich des aprioristischen, deduktiven Beweises, der in den übrigen Gebieten der Wissenschaften und des Lebens meist erst auf dem Unterbau der genügend ausgearbeiteten und erprobten Induktion beruhe.

So sei es nicht schwer und für die eigene Denkklarheit der Schüler förderlich, sie erkennen zu lassen, daß z. B. von wenigen unmittelbar einleuchtenden Grundsätzen aus durch ihre fortwährende Anwendung und die Verwertung der daraus abgeleiteten Wahrheiten die ganze reich gestaltete Wissenschaft der Geometrie entwickelt sei.

Auch in andern Berichten wird betont, daß die Mathematik, die sich des deduktiven Verfahrens fast ausschließlich bedient, auch am ehesten imstande ist, das Wesen der Deduktion klarzulegen. Der Mitberichterstatter von Zerbst zeigt an weiteren Beispielen, daß die Mathematik nicht bloß auf die Deduktion angewiesen ist. An dem Beweise des Satzes vom Peripheriewinkel habe sie ein Beispiel für die vollständige Induktion; die Erweiterung des Zahlbegriffes durch Einführung der gebrochenen, negativen, irrationalen und komplexen Zahlen erfordere philosophische Betrachtungen und die Funktionen zeigten die Beziehung von Grund und Folge in ganz eigenartiger Form. — Zeitz verlangt gleichfalls, daß der Schüler, besonders auf der Oberstufe, zu einer bewußten Anwendung der logischen Regeln angeleitet werde und wirklich auch einen Einblick in das bekomme, was man Methode nenne, was unter analytischem, synthetischem, induktivem, deduktivem Verfahren und unter Axiomen zu verstehen sei. Dabei werde er auf das Gesetz der Identität hingewiesen werden, nach welchem, wenn ein Begriff einmal gesetzt werde, alles, was in ihm enthalten sei, mitgesetzt werde. Denn die Sätze „Jede Größe ist sich selbst gleich", „Das Ganze ist gleich allen seinen Teilen zusammengenommen", „Sind zwei Größen einer dritten gleich", u. s. w. seien nur Variationen des Gesetzes der Identität. Auf der Identität der Folge mit dem Entstehungsgrunde beruhe ja auch die ganze Lehre der Kongruenz, dieser eigentlichen Doppelstellung desselben Gebildes. — Auch mit einem andern Vorschlage von Eisenberg wird man sich gern einverstanden erklären, oder vielmehr er wird wohl schon längst in Wirklichkeit befolgt. Bei besonders wichtigen Lehrsätzen, so verlangt der Berichterstatter, solle der Schüler auch etwas vom Urheber erfahren. Dies führe z B. bei Pythagoras in die Geschichte der Philosophie hinein und liefere zugleich einen Beitrag zur Kenntnis des auf allen Gebieten bahnbrechenden Griechentums.

Die Naturwissenschaft.

Wie die Mathematik das Wesen der Deduktion, auf der sie beruht, am besten zeigen kann, so vermag der naturwissenschaftliche Unterricht das Wesen des Induktionsschlusses und das Verfahren der Induktion in besonderer Weise zu verdeutlichen. Denn, so führt der Mitberichterstatter von Zerbst aus, auf induktivem Wege werden die Naturgesetze gewonnen, sie

sind aus der Erfahrung genommene Wahrscheinlichkeitsschlüsse. — Der Schüler kann weiter, wie Schleusingen ausführt, das Wesen des Rückschlusses aus dem Zeichen oder Merkmale des Analogieschlusses erlangen. Er kann einsehen, wie das Experiment ein systematisch vereinfachtes Induktionsverfahren ist, wie in der Hypothese Induktion und Deduktion zusammenwirken, die Induktion gewissermaßen aufwärts, um die Ursache zu finden, die Deduktion abwärts, um ihre Wahrheit zu sichern. Er wird ferner durch geeignete Ausblicke auf die Geschichte der Naturwissenschaften verstehen lernen, wie hier überall durch Induktion die allgemeinen Begriffe und Gesetze gefunden sind und wie es sich bei aller Anwendung der deduktiven Methode nur um Deduktion aus zweiter Hand handelt, die freilich für die Arbeit und die Fortpflanzung der Wissenschaft von unumgänglicher Wichtigkeit ist. So wird er das induktive Verfahren als den dem endlichen Menschengeiste gemäßen Hauptförderer menschlicher Wissenschaft erkennen. Eine solche philosophische Ausnützung des naturwissenschaftlichen Unterrichts entspricht auch der Forderung der neuen Lehrpläne: „Der Schüler soll auch, soweit dies auf der Schule möglich ist, die Wege kennen lernen, auf denen man zur Erkenntnis der Naturgesetze gelangt ist und gelangen kann.“ — Im Experiment, so sagt auch der Mitberichterstatter von Zerbst, besitzen die exakten Naturwissenschaften ein mächtiges Hilfsmittel, welches gestattet, Erscheinungen unter variierten Bedingungen zu studieren, und welches so eine Entscheidung ermöglicht zwischen den Annahmen, die bei der Analyse des Falls sich als statthaft erwiesen. — Im Berichte von Gera werden der Betrachtung ganz neue Gebiete erschlossen. Es wird gewünscht, daß auf die Geschichte des Begriffes Element und namentlich des Äthers hingewiesen wird, der in der naturwissenschaftlichen Betrachtung jetzt wieder eine Rolle spielt; es sei also von den vier Elementen bei Empedokles, von der πέμπτη οὐσία des Aristoteles, vom Äther der neuen Physik, von essentia und Quintessenz, von Materie, Atom, Molekül, Monade, Materialismus, Hylozoismus u. s. w. zu reden. Derselbe Berichterstatter macht darauf aufmerksam, daß nach der Lehre der modernen Physik strahlende Wärme, Licht, Elektrizität Schwingungen des Äthers sind und daß sie sich nur durch die Verschiedenheit in der Zahl der Schwingungen unterscheiden. So erscheine die Zahl als das, was das Wesen der Sache bestimme, und das sei eine Rückkehr zu der Anschauung der Pythagoreer, die in der Zahl das Wesen der Dinge erblickten. Wenn ferner die Naturforschung das Gesetz für die Erscheinungen und zwar das mathematische Gesetz suche und dieses seinen Ausdruck in der Zahl finde, wie die Formel deutlich zeige, so seien es wiederum die Zahl und die Zahlenverhältnisse, die das Werden der Dinge in der Welt bestimmten. Es sei dasselbe, wenn Platon Maß und Ebenmaß als Weltprinzip hinstelle. Und der Berichterstatter geht weiter.

Schwingung sei Bewegung. Der Lehrer möge nun zeigen, daß hier ein Problem vorliege. Dies führe zu dem Satze der Eleaten, daß die Bewegung unmöglich, weil undenkbar sei; dabei sei auf die drei auch den Laien bekannten Beweise Zenons hinzuweisen und zu zeigen, daß die von den Eleaten behauptete Undenkbarkeit der Bewegung nur durch eine richtigere Auffassung vom Wesen der Bewegung zu widerlegen sei. Diese könne freilich die Schule nicht geben, da sie eine eingehende metaphysische Untersuchung verlange, aber sie müsse doch darauf hinweisen. Endlich hebt der Berichterstatter noch zwei philosophische Begriffe als besonders wichtig hervor, den Begriff des Organischen mit seinem Gegensatze, dem Mechanischen, und den Begriff der Entwicklung. Auf diesem Begriffe ruhe bekanntlich die Theorie Darwins. Er zeigt nun, wie sich dieser Theorie sofort nach ihrem Auftreten der Materialismus bemächtigt habe, wie aber der Darwinismus durchaus nicht Materialismus zu sein brauche. — Ich kann auf die lehrreichen Ausführungen hier nicht weiter eingehen; es kam mir nur darauf an, zu zeigen, welche Fülle von Gelegenheiten sich dem Lehrer der Naturwissenschaft bietet, philosophische Dinge in den Kreis seiner Betrachtung zu ziehen.

Wie der Unterricht in den Naturwissenschaften und zumal der in der Physik ganz besonders dazu angetan ist, auf der einen Seite eine tiefere Einsicht in die Welt der Erscheinungen zu gewähren und auf der andern vor geistigem Hochmut zu bewahren, wird im Bericht von Eisenberg anschaulich nachgewiesen. „Bei der physikalischen Methode", heißt es da, „kommt das Gesetz des ausgeschlossenen Dritten zur Anwendung und besonders das von dem zureichenden Grunde: „Setze nichts, außer infolge eines Grundes"; wobei das wissenschaftliche, zu immer höheren Gründen vordringende Denken in Gegensatz gestellt wird zu dem Autoritätsglauben und zu dem alltäglichen Denken, das sich mit dem nächstliegenden, der Natur der Dinge nicht widersprechenden Grunde begnügt. Dadurch, daß dieser Unterricht, mit Verzicht auf kostspielige, blendende Vorführungen, in ruhigem, methodischem Fortschritt allmählich in die bunte Fülle der Erscheinungen Ordnung und Gesetz bringt und die in der ganzen Natur waltende Notwendigkeit nachweist, gibt er zum philosophischen Denken einen kräftigen Antrieb. Denn bei aller Philosophie bleibt uns nach Lotze (Mikrokosmus I. 396) doch nichts weiter übrig als der Erfahrung Gesetze abzulauschen, die sich in den letzten Verzweigungen der Wirklichkeit als geltend erweisen, für das Ganze der sinnlichen Welt aber uns im Stillen das Verständnis zu bewahren, daß sie doch nur die Verhüllung eines unendlichen, geistigen Wesens ist, aber nicht bloß seine Verhüllung, sondern auch seine Offenbarung. Damit ist auch das Hauptziel der philosophischen Propädeutik bezeichnet.

Und nun die Warnung. Der Berichterstatter erkennt unumwunden an, daß es eine logisch-mathematische Unterweisung ist, wenn gezeigt wird, wie die mit Hilfe von Experimenten, durch Analogie oder Hypothese gewonnenen Ergebnisse der Forschung allmählich volle Beweiskraft erlangen. Das induktive Verfahren, das, von der sinnlichen Wahrnehmung ausgehend, durch Verallgemeinerung der Beobachtung zum Gesetz führe, trete hier dem Schüler besonders deutlich entgegen. Aber es müsse ihm klar gemacht werden, daß ein Gesetz noch keine Erklärung sei; daß der Mensch, so weit er es auch durch stetigen Fleiß im Forschen bringen möge, sich auf dem Gebiete des wirklichen Erkennens bescheiden müsse, daß auch die Naturwissenschaft mit ihren laut angepriesenen Ergebnissen noch weit von der Einsicht in die letzten Gründe (Atom, Bewegung, Raum, Zeit, organisches Wesen usw.) entfernt sei. Die Bescheidenheit gegenüber der Grenze menschlichen Wissens sei von ethischer Bedeutung, und eine solche Warnung vor einer hochmütigen Überschätzung der Naturwissenschaft und ihrer sogenannten exakten Methode habe, wenn sie aus dem Munde eines Fachmannes komme, bei den Schülern besonderes Gewicht.

Auf die Lehre von der Beschaffenheit unserer Sinneswahrnehmungen und von den Funktionen unserer Sinneswerkzeuge weist der Mitberichterstatter von Gera hin, um zu zeigen, daß der Physikunterricht, der darüber Auskunft gibt, der Psychologie vorarbeitet. Vieles, was den Philosophen der Alten die größten Schwierigkeiten machte und sie zu den gewagtesten Annahmen veranlaßte, gehöre jetzt zu den Elementen der Naturlehre. Er hat sicher recht, nur hätte er sich bei der Verteidigung der realistischen Betrachtung der Dinge nicht zu einer Unterschätzung des Idealismus verleiten lassen sollen. Er sagt: „Es ist ganz falsch, wenn die Alten von einem Betruge der Sinne redeten und daraus schlossen, wir könnten durch die Sinne die Wahrheit nicht erkennen. Gewiß, das Ding an sich können wir durch unsere Sinne nicht erreichen, aber das können wir ebensowenig durch reines Denken. Das glaubte allerdings Platon, dem die Ideen die Dinge an sich sind. Die Sinne täuschen aber nicht, sondern wir deuten die an sich richtigen Wahrnehmungen falsch. Alle Täuschung liegt im Denken.“ — Die gerade entgegengesetzte Auffassung findet sich in der Pädag. Encyklop. VI. S. 60, worauf der Berichterstatter von Langensalza hinweist. Dort heißt es: „Der Schüler muß den Sinnenschein als trügerisch erkennen, die Widersprüche, in die er uns verwickelt, durchdenken und sich dadurch zum Aufbau einer Gedankenwelt antreiben lassen, die der Erscheinungswelt zum Behuf des Eindringens in ihr inneres Wesen gegenübergestellt wird.“ — Das Richtige ist dies: Auf dem Grunde genauer Sinneswahrnehmung und gewissenhafter Beobachtung hat sich das Denken, die Spekulation, zu vollziehen. Auch hier geben Realismus und Idealismus im engen Verbande

eine befriedigende Lösung. Doch das nebenbei. Es sollte nur gezeigt werden, wie der Lehrer der Naturwissenschaft gar nicht umhin kann, über Prinzipienfragen sich selber klar zu werden und seinen Schülern die nötige Auskunft zu geben.

Die neueren Sprachen.

In den neuen Lehrplänen heißt es bei den Ausführungen über Französisch und Englisch auf S. 43: „Ob und inwieweit auf der Oberstufe eine Vertiefung des grammatischen Unterrichts durch Ergründen der Erscheinungen nach logisch-psychologischer oder historischer Seite erfolgen kann, müssen die bestimmten Verhältnisse der Schulen ergeben." Der Berichterstatter von Halle bemerkt dazu: auf den Gymnasien dürfte das Französische für diese Aufgaben der ungeeignetste Platz sein. Man wird ihm ohne weiteres beipflichten; die Gymnasiasten dringen nicht tief genug in das Verständnis der französischen Sprache ein, um sprachphilosophische Bemerkungen darüber verstehen zu können. Diese müssen für sie an das Griechische und Lateinische oder Deutsche angeschlossen werden. Ob die Primaner der realistischen Anstalten in den modernen Sprachen weit genug geführt werden, um logische und psychologische Aufschlüsse darüber mit Verständnis entgegenzunehmen, entzieht sich meiner Kenntnis. Dagegen darf ohne weiteres zugegeben werden, daß schon auf den Gymnasien, noch mehr aber in den realistischen Anstalten durch die französische und englische Lektüre philosophische Gedanken und philosophisches Denken den Schülern nahe gebracht werden können. Der Korreferent von Zerbst empfiehlt Abschnitte aus Pascal, Locke, Hume. Humes Enquiry sei in seiner Schlichtheit und Klarheit dem Primaner verständlich und biete zudem das Beste, was über Substanz und Kausalität gesagt sei. Der Berichterstatter von Naumburg empfiehlt noch für Realgymnasien und Oberrealschulen Descartes' Discours de la Méthode und die Méditations, dann Pascal, Fénélon, Arnauld und Abschnitte aus Locke, Berkeley oder Hume. Descartes' Discours werden auch von der Konferenz zu Rudolstadt in Vorschlag gebracht.

Die Grammatik.

In meinem Vortrage über „Humanistische und realistische Bildung" habe ich nachzuweisen versucht (S. 50), daß es eine formale Bildung gibt, eine Bildung, bei der es nicht sowohl auf eine Mehrung des Wissens abgesehen ist als darauf, daß jemand geschickt gemacht wird, seine Sinne zu gebrauchen, die Dinge klar aufzufassen und fest zu behalten, durch planvolles, in strenger Folge vorschreitendes Denken die Erscheinungen zu begreifen, auch verwickelte Gedanken zusammenhängend zu zergliedern und sich ein

selbständiges, sicheres Urteil zu bilden, und daß dieser Aufgabe, denken und sprechen, klar denken und bündig sprechen zu lehren, Augen und Ohren zu öffnen und den Geist zu voller Aufmerksamkeit zu spannen, nichts andres in solchem Maße dient wie die zweckmäßige und methodisch richtige Betreibung der alten Sprachen. Wenn man in den Deklinationen und Konjugationen die Verschiedenheit der Bezeichnung durch ganz bestimmte, klar geschiedene Endungen ausgedrückt findet; wenn die Mannigfaltigkeit der Formen die Mannigfaltigkeit der Gedanken getreu widerspiegelt: welche Schulung gewährt das! Der viel gegliederte Bau der Formenlehre, der fest in sich gefügt ist und das Bild einer geschlossenen Einheit bietet, deren Glieder untereinander organisch verbunden sind; das streng gesetzmäßige und doch anmutig freie Gefüge der Syntax; die genaue Wahl des Ausdruckes, die Fülle der ähnlichen und doch so verschieden gebrauchten Partikeln und Präpositionen: dies alles muß notwendig zu scharfem Aufmerken, zu energischem Denken und genauem Verknüpfen anhalten. Mit einem Wort, die Grammatik der alten Sprachen, namentlich der lateinischen, ist verkörperte oder angewandte Logik. Schon Hegel äußerte sich dahin, das grammatische Studium der alten Sprachen mache den Anfang der logischen Bildung aus, sie könne als elementarische Philosophie angesehen werden. Der Ausdruck „sprachlich-logische Schulung", der sich noch in den Lehrplänen von 1891 S. 23 findet, ist in den neuen Lehrplänen S. 28 in die Worte „gründliche grammatische Schulung" umgewandelt worden. Offenbar wollte man allen Angriffen vorbeugen. Aber an der Sache ist damit nichts geändert; für alle Kenner der Verhältnisse steht es fest, daß Formenlehre und Syntax der lateinischen Sprache ein besonders wertvolles Mittel sind, dem Schüler die erforderliche Schärfe und Geschmeidigkeit in der Anwendung der Denkgesetze zu geben, in welche er schließlich auch einen theoretischen Einblick erhalten soll.

Es wäre ja nun allerdings, wie der Berichterstatter von Eisenberg im Anschluß an Schneider und Lehmann ausführt, ein Mißgriff, wenn man im Interesse der Propädeutik dem Schüler bei der Unterweisung in der lateinischen Grammatik die Gleichartigkeit der syntaktischen Verhältnisse und der logischen Gesetze überall zum Bewußtsein bringen wollte. Aber nachdem auf der unteren und mittleren Stufe durch die Zerlegung des Satzes in seine begrifflichen Bestandteile, die Unterweisung über die Stellung dieser Begriffe im Satze, über die Beiordnung und Unterordnung der im zusammengesetzten Satze verbundenen Urteile nach grammatischer Terminologie Ordnung und Übersicht in die reichen Vorstellungsmassen gebracht worden ist, kann recht wohl bei den grammatischen Wiederholungen auf der obern Stufe das Verständnis erschlossen werden, daß die logische Betrachtungsweise nur eine ins Abstrakte gesteigerte grammatische ist und daß vielfach erst durch das

logische Gesetz der rechte Sinn und der innere Zusammenhang der syntaktischen Regeln enthüllt wird. Man wird also den Satz als Urteil betrachten mit Berücksichtigung der Qualität, Quantität, Relation und Modalität und auf den Schlußschematismus hinweisen, der in der abgekürzten Form des Enthymems der grammatischen Regel zu Grunde liegt. Auch das kann dem reiferen Schüler klar gemacht werden, daß ohne Abstraktion keine Wortbildung, ohne Determination keine praktische Anwendung der Wörter möglich ist. Beim tieferen Eingehen auf die eigentliche Bedeutung der Satzteile und Flexionsformen kommt man auf das philosophische Gebiet (Vgl. K. Goebel, die grammatischen Kategorien, in den N. Jahrb. f. d. kl. Altertum, 3. Jahrg. 1900. S. 187 ff.). Doch ist hier Maß zu halten; es genügt, durch gelegentliche Hinweise das wissenschaftliche Denken anzuregen. Wird diese Einschränkung gemacht, so kann man dem Berichterstatter von Eisenberg unbedenklich zustimmen; auch darin hat er sicher recht, daß die im gesamten Sprachunterricht vorgenommenen Übungen in der Etymologie, Bedeutungslehre und Synonymik dazu dienen, den Schüler zum Nachdenken über das Wesen des Begriffs, die Sonderung verwandter Begriffe und ihre Unterordnung unter einen höheren zu veranlassen. — Auch der Korreferent von Erfurt führt aus, daß es angewandte Logik sei und in das Kapitel vom Urteil gehöre, wenn der Schüler in den grammatischen Stunden die Kategorien des Raumes, der Zeit, der Eigenschaft, des Tuns und Leidens u. s. w. kennen lerne, wenn er affirmative und negative, Haupt- und Nebensätze finde, konsekutive, kausale, konzessive, hypothetische Sätze u. s. w. unterscheiden lerne. — Die Lehre von den hypothetischen Sätzen zählt der Berichterstatter von Gera zu dem Schönsten, was die griechische Grammatik biete, und er weist nach, wie diese Lehre nicht verstanden werden kann ohne das Verständnis von den Ursachen gewisser philosophischer Vorgänge. Bekannt ist, wie Lehmann (D. d. U. S. 412) in Anknüpfung an eine grammatische Definition die Lehre vom Begriff entwickelt und so den Beweis für die Wahrheit jenes Ausspruchs beibringt, daß das grammatische Studium eine geistige Gymnastik ist, daß die grammatische Betrachtungsweise, ins Abstrakte gesteigert, zur logischen wird.

Zum Schluß noch ein praktisches Beispiel. „Wie wenig", schreibt der Berichterstatter von Magdeburg, „das Enthymem, d. h. die Unterdrückung einer Prämisse, selbst bei dem einfachsten Schlusse in barbara geläufig ist, kann man sich aus der Verlegenheit klar machen, die entsteht, wenn z. B. vom Lehrer gefragt wird, warum in dem Satze audio montem ab hostibus teneri, der acc. c. inf. steht, und statt der erwarteten Antwort „weil audio ein verbum sentiendi ist" die ebenso richtige Antwort erfolgt: „weil die verba sentiendi den acc. c. inf. regieren." Daß in dem ersten Falle die

propositio maior im Gedanken (ἐν θυμῷ) zurückgehalten wird, im zweiten die propositio minor, sollte Lehrer und Schüler völlig klar sein.“ Wenn der Berichterstatter im Anschluß daran beklagt, daß es im letzten Jahrzehnt durch die Lehrordnung verwehrt gewesen sei, bei grammatischen Dingen auf philosophische zu kommen, und daß es ihm auf der obersten Stufe bei Wiederholung der Konjunktiv- und Finalsätze sauer geworden sei, von Kausal- und Finalnexus im philosophischen Sinne zu schweigen, so dürfen wir ihm bestens dazu Glück wünschen, daß er die neuen Lehrpläne erlebt hat; aus ihnen leuchtet wieder die philosophische Sonne.

Schlußwort.

Es gibt Leute, die von systematischer Behandlung der philosophischen Propädeutik nichts wissen wollen; diese legen alles Gewicht auf den übrigen Unterricht und insbesondere auf die Benutzung von Abhandlungen, die populärer gehalten und leichter verständlich sind. Es ist früher gezeigt worden, daß dies nicht ausreicht, sondern daß erst durch eine planmäßige Erörterung der wichtigsten in Frage kommenden Begriffe die Krönung des Gebäudes erfolgt. Bonitz hat einmal den Ausspruch getan, daß der andre Unterricht die philosophische Propädeutik wohl zu unterstützen, aber nicht zu ersetzen vermag, und dieser Ausspruch gilt heute so gut wie damals. Soll, so schreibt der Berichterstatter von Halle, in die Philosophie eingeführt werden, so muß sich die Form der Einführung nach der Sache richten, und da Philosophie eben nicht ein Kram verschiedener Notizen, sondern ein zusammenhängendes Ganzes ist, so kann auch nur zusammenhängender Unterricht ihr gerecht werden. Umgekehrt bedarf auch die zusammenhängende Behandlung der philosophischen Propädeutik der Ergänzung und Unterstützung durch das, was andre Fächer an philosophischem Inhalt und philosophischer Übung zu bieten vermögen, sie würde sonst Gefahr laufen, einen skizzenhaften Charakter zu behalten und des tieferen Gehaltes zu entbehren. Es bedarf eben jedes Verfahren der Hilfe des andern, wenn der Zweck der schulmäßigen Einführung in die Philosophie erreicht werden soll, d. h. wenn der Schüler so weit gewöhnt werden soll, daß diese Gewöhnung einigermaßen fest wird und nicht mit dem Verlassen der Schule sogleich wieder schwindet, sondern auch für das spätere Leben die Fähigkeit gibt, sich über die jeweilige Sachlage und über das Interesse des Augenblicks zu stellen und vermöge dieser Fähigkeit möglichst richtig zu urteilen und zu handeln (Bericht von Zerbst).

Zuletzt noch ein Wort über die Schulen, für welche die philosophische Propädeutik in Betracht kommt. Es sind dies natürlich die drei sogenannten höheren Schulen, das humanistische Gymnasium, das Realgymnasium und

die Oberrealschule. Diese drei Anstalten hat die Behörde, haben auch wir ins Auge gefaßt, ohne an jeder Stelle ängstlich zu fragen, ob eine Maßregel sich mehr für die eine oder mehr für die andre eignet. Das ist Sache jedes einzelnen, von den betreffenden Ratschlägen und Vorschriften den rechten Gebrauch zu machen. Früher ist, wie Wittenberg auseinandersetzt, die Frage der philosophischen Propädeutik fast ausschließlich im Hinblick auf die humanistischen Gymnasien erörtert worden; jetzt ist sie auch für die realistischen Anstalten brennend geworden, zumal seitdem diesen Anstalten das Recht und die Pflicht verliehen worden ist, auch für das Universitätsstudium vorzubereiten. Ja, so schreibt derselbe Berichterstatter, es ist unter heutigen Verhältnissen vielleicht noch wichtiger für die realistischen Schulen, ihre Abiturienten in die Philosophie einzuführen, da sie ihre Unterrichtsstoffe vorwiegend den Erfahrungswissenschaften entnehmen. Mit Rücksicht darauf aber, daß ihre fremdsprachliche Lektüre nicht annähernd so reiche Gelegenheit zu philosophischen Betrachtungen bietet wie auf den Gymnasien Platon und Cicero, dürfte die Aufnahme der philosophischen Propädeutik unter ihre besondern Lehraufgaben für realistische Anstalten sogar noch nötiger erscheinen als für humanistische. Das versteht sich übrigens von selbst, daß, wenn auf einer Anstalt für einen fremden Philosophen das sprachliche Wissen nicht ausreicht oder nicht vorhanden ist, daß dann Übersetzungen zu Hilfe genommen werden. Auf diese Weise kann überall eine annähernd gleichmäßige Bildung erzeugt werden, zumal sich so wichtige Lehrfächer wie Religion, Deutsch und Geschichte in allen Anstalten finden; dann kann, wie dies die neuen Lehrpläne nahe legen, jede Anstaltsgattung ihre Eigenart kräftig pflegen, und es kann daneben das gemeinsame Ziel erreicht werden, daß die Schulen zu einem ernsten und tiefen Verständnis für menschliche Dinge, zu einer lebhaften und freien Teilnahme an allen großen Angelegenheiten der Menschheit hinleiten und daß sie zur Ablegung von kleinem und kleinlichem Sinne, zur Hingebung an große und geistige Interessen und zu einem lebhaften Empfinden für alles, was wahr und gut und schön ist, erziehen (Magdeb. Realgymn.). Wenn das die philosophische Propädeutik bewirkt, dann soll der Tag gesegnet sein, an dem sie in die deutschen höheren Schulen wieder einzieht.

Leitsätze.

I.

Bei der Aufgabe, die den höheren Schulen gestellt ist, und bei dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft und der Kritik ist es die Pflicht der höheren Schulen, ihre Zöglinge in die Philosophie einzuführen.

II.

Aufgabe der philosophischen Propädeutik ist es,

a) längst geübte geistige Tätigkeiten zum Bewußtsein zu bringen und Gesetz und Zusammenhang in ihnen nachzuweisen;
b) die getrennten Wissenschaftsgebiete in einer höheren Einheit zu verbinden;
c) Interesse für wissenschaftliche, insbesondere philosophische Studien wachzurufen;
d) eine idealistische Betrachtung der Dinge anzubahnen;
e) in die überlieferte wissenschaftliche Terminologie einzuführen.

III.

Dieser Pflicht haben die höheren Schulen nachzukommen

a) durch einen besonderen zusammenhängenden Unterricht und
b) durch entsprechende Verwertung der übrigen Lehrfächer.

A. Der besondere propädeutische Unterricht.

IV.

Der zusammenhängende Unterricht umfaßt die Logik und die Psychologie.

V.

Eine besondere Unterweisung in der Geschichte der Philosophie, in der Metaphysik, der Ästhetik, der Ethik, der Erkenntnislehre und der Methodologie geht über den Gesichtskreis der Schüler hinaus; doch ist es dem Lehrer unverwehrt, empfiehlt sich vielmehr, bei passender Gelegenheit Ausblicke in diese Zweige der Philosophie zu eröffnen.

VI.

In der Logik und Psychologie ist kein geschlossenes System, sondern nur ein Abriß der faßlichen, grundlegenden und für die Schüler wissenswerten Begriffe zu geben.

VII.

Es empfiehlt sich, die Logik in der einen, die Psychologie in der andern Prima zu lehren.

VIII.

Auf jeden der genannten Unterrichtsgegenstände sind je 10—12 Stunden in den ersten Wochen nach den Herbstferien zu verwenden.

IX.

Den Unterricht erteilt derjenige Lehrer, der die rechte Vorbildung, den rechten Eifer und das rechte Geschick dafür hat, er mag nun Lehrer des Deutschen, der Religion, der Naturgeschichte oder der Mathematik sein.

X.

Bis auf weiteres, d. h. solange nicht von der Behörde besondere Stunden festgesetzt werden, sind die nötigen Stunden dem Gegenstande zu entnehmen, in dem der Lehrer der philosophischen Propädeutik unterrichtet.

XI.

Als Behandlungsart kann allein die heuristisch (dialogisch) entwickelnde in Frage kommen, wobei auf Veranschaulichung durch Beispiele aus bekannten Gebieten zu sehen ist.

XII.

Dabei empfiehlt es sich, ein Lehrbuch zu gebrauchen, in dem die Ergebnisse kurz zusammengefaßt sind.

B. Die Verwertung der übrigen Lehrfächer.

I.

Es ist zu wünschen, daß der gesamte Unterricht, wenigstens auf der Oberstufe, möglichst in wissenschaftlichem, d. h. in philosophischem Geiste erteilt wird und über die Schranken der Einzelwissenschaften hinaus auf allgemeine philosophische Gedanken hinweist.

II.

Es können fruchtbar gemacht werden:

Für die Logik: die Mathematik, die Grammatik und alle Schriften und Aufsätze, die von logischen Gesetzen handeln oder sie in wissenschaftlicher Verarbeitung vorzeigen.

III.

Für die Psychologie: die Physik und physiologische Vorarbeiten, die dramatische Dichtung und die Geschichte.

IV.

Für die Ethik: der Religionsunterricht, der Geschichtsunterricht, der deutsche Unterricht, die Schriften Platons, Goethes, Schillers u. s. w.

V.

Für die Ästhetik: Die Literaturwerke der Alten und der Neueren.

VI.

Für die Geschichte der Philosophie: Platons und Ciceros Schriften, auch Horaz.

VII.

Für die Metaphysik, Erkenntnislehre, Methodologie u. s. w.: der Religionsunterricht, der naturwissenschaftliche Unterricht, die griechische und deutsche Lektüre u. s. w.

Als Lehrgegenstände, die der philosophischen Betrachtung nach verschiedenen Seiten hin Stoff bieten und Unterstützung gewähren, kommen also in Betracht:

1. Die griechische und die lateinische Lektüre (Platonische Dialoge, philosophische Schriften Ciceros, Geschichtswerke, Reden, Dichtungen).
2. Die deutsche Lektüre (Lessing, Schiller, Goethe, prosaische Abhandlungen, lyrische Gedichte, Dramen).
3. Die neusprachliche Lektüre (Shakespeare, Locke, Hume, Taine u. s. w.).
4. Der deutsche Aufsatz.
5. Die Grammatik.
6. Der Religionsunterricht.
7. Der Geschichtsunterricht.
8. Die Naturwissenschaft, vor allem die Physik und physiologische Betrachtungen.
9. Die Mathematik.

Mitbericht.

Der Herr Referent hat den zur Verhandlung gestellten Gegenstand nach allen Seiten hin in lichtvoller Darstellung erörtert, er hat aus der Geschichte und Literatur der philosophischen Propädeutik wichtige Erscheinungen hervorgehoben und gewürdigt, namentlich aber hat er die vorliegenden 15 Referate der höheren Schulen unserer Provinz[1]) in jedem Teile so zu Worte kommen lassen, daß für den zweiten Berichterstatter nicht viel mehr übrig bleibt, als für den geschichtlichen Teil einige Ergänzungen zu liefern und aus den Berichten hie und da noch eine Meinung oder einen sonstigen Beitrag hervorzuheben, damit er gebührend zur Geltung komme. Für meine Darlegungen nehme ich daher im wesentlichen den Gang des Hauptberichts an; denn wenn ich auch meinen Ausgangspunkt in der Behandlung der ganzen Frage etwas anders wähle, so werde ich doch mit dem Berichterstatter bald zusammentreffen und die Hauptstrecke des Weges mit ihm zusammengehen, um dann wieder am Schluß noch eine besondere Fahrt zu unternehmen.

I. Zur Geschichte der philosophischen Propädeutik.

Auf Vollständigkeit kann es in diesem historischen Teile nicht ankommen, aber da einmal die Berichte fast alle und demgemäß auch der Hauptbericht die Geschichte der Propädeutik auf höheren Schulen besprochen haben, um aus der Vergangenheit für die Gegenwart zu lernen, so dürfen wichtige und folgenreiche Ercheinungen nicht ganz unerwähnt bleiben. Darum möchte ich hier einige Gestaltungen dieses Unterrichts nachträglich kurz hervorheben, die von Einfluß gewesen sind auf das höhere Schulwesen. Zwischen Melanchthon und dem neuhumanistischen Zeitalter steht als ein einflußreicher Typus das von A. H. Francke geschaffene Schulwesen. Seine Einrichtungen sind in Norddeutschland beachtet und nachgeahmt worden und seine Lehrpläne sind in jenem Zeitalter ähnlich wirksam gewesen wie später Willensäußerungen und Anregungen der Behörden. Das gilt besonders von dem Lehrplan des Pädagogium Regium, der gerade auch über den philosophischen Unterricht eine ausführliche Bestimmung enthält. Für die oberste Klasse des Pädagogiums, die Selekta, deren Schüler „mit allem Ernst darauf

[1]) Kurz vor dem Abschluß meines Mitberichtes ging mir noch der verspätet eingegangene Bericht von Bitterfeld (Realschule) als der sechzehnte zu. Da er somit dem Hauptberichterstatter noch nicht vorgelegen hatte, habe ich es für angezeigt erachtet, neben den übrigen Berichten, welche der Herr Referent bereits verwerten konnte, dieses gehaltvolle Referat verhältnismäßig oft zu Worte kommen zu lassen.

zu sehen haben, daß sie sich in dem letzten Jahre zur Universität recht präparieren", wird festgesetzt:

„Auf die Philosophie werden wöchentlich zum wenigsten 6 Stunden gewendet und also die Scholaren praeparieret, daß sie die Collegia philosophica auf der Universität besser verstehen können, als wenn sie dergleichen zum ersten Mal hören sollten. Sie begreifen zu dem Ende in dem ersten halben Jahr Historiam philosophicam universalem, und aus den Disciplinis selbst die Logicam und Physicam nebst deroselben Special-Historie: worauf im anderen halben Jahr die Ontologia oder Notitia terminorum philosophicorum, wie auch die Metaphysica oder Doctrina spirituum, die Philosophia moralis samt den Fundamentis juris naturae und politicae auf gleiche Weise hinzugefüget und alles so kurz gefasset wird, daß der ganze Kursus in einem Jahre zu Ende komme."

Es folgen noch Anweisungen für die Benutzung wissenschaftlicher Hilfsmittel, welche dem Lehrer dieses schwierigen Faches Dienste leisten können, und für die Übung der Schüler im Disputieren. Man muß sich wundern, wie weit man danach zu jener Zeit in der philosophischen Unterweisung zu gehen wagte, und es darf wohl diese Gestaltung als der ausgesprochene Typus einer solchen Propädeutik angesehen werden, welche sich ganz in den Dienst der Universität stellt.

Nach etwa 100 Jahren ist man von diesem Verfahren auch abgekommen und will Philosophie lehren, indem man weniger auf die Universität hinblickt als vielmehr auf das Bedürfnis der reiferen Schuljugend. August Hermann Niemeyer spricht sich in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" dahin aus, daß man in den Gymnasien nur „die Anfangsgründe" der Philosophie zu lehren habe und auch diese nur „elementarisch." Ich möchte Niemeyer bei einer Besprechung der Frage des philosophischen Unterrichts, da seiner nirgends gedacht worden ist, nicht etwa hier erwähnen, um abermals pro domo zu sprechen, sondern weil seine Darlegungen einen großen Fortschritt bezeichnen; denn sie bringen bereits so abgeklärte Gedanken über den Gegenstand und diese in so treffender Form, daß später über Inhalt und Form dieses Unterrichts kaum Besseres gesagt worden ist. Nur einige entscheidende Sätze seien hier angeführt:

„Die Sprachlehre, die Mathematik, die Naturwissenschaft, selbst der höhere Unterricht in der Religion, hat die mannigfaltigsten Anlässe gegeben und teils überhaupt zum Denken gewöhnt, teils gelehrt, im Besonderen das Allgemeine, in den einzelnen Erscheinungen ihre Gesetze aufzusuchen und wahrzunehmen. Auch ist dadurch ein reicher Vorrat von Materialien zum Denken als die beste Vorbereitung denken zu lernen gegeben. Denn das Studium der Form ist weder nützlich noch angenehm, wenn nicht die Anwendung beständig zur Seite gehen kann; dies ist aber ohne jenen Vorrat

unmöglich. Sind jedoch Jünglinge so weit gekommen, daß sie der hohen Schule nahe stehen, so ist der Zeitpunkt da, sie auch durch einige philosophische Lehrstunden propädeutisch auf den strengern Lehrgang der Wissenschaft vorzubereiten, wozu sich die Hauptlehren der Erfahrungsseelenkunde, die sich an die anthropologischen Vorkenntnisse anschließen können, dann eine Logik und eine populäre Ethik am meisten eignen."

„Je weniger der erste philosophische Unterricht die Farbe einer bestimmten Schule annimmt, desto besser. Die Kenntnis dessen, worüber die Schulen streiten und gestritten haben, muß der Kenntnis des Streits vorangehen."

„Ist gleich die sokratische Lehrart in den philosophischen Lehrstunden am meisten an ihrer Stelle, so würde doch nicht ratsam sein, sie bloß an einzelne, besonders alte Schrifsteller zu knüpfen. Der Weg ist zu weitläufig, die fremde Sprache hält auf, und überhaupt ist unstreitig die Muttersprache und sind deutsche Schriften für diesen Unterricht am meisten geeignet. Denn jeder lernt sein Inneres am besten durch die Sprache kennen, in welcher er zuerst denken und das Gedachte aussprechen konnte.

Nur gehe überall das Konkrete dem Abstrakten voran. Von sinnlichen Gegenständen geht man aus. Man erblickt z. B. einen oder mehrere Gegenstände in der Ferne, aber man unterscheidet sie noch nicht. — Dann fängt man an, den Baum von dem Turm, den Turm von der Kirche zu unterscheiden. — Man nimmt Merkmale an dem Einzelnen wahr. Man denkt sich die einzelnen Merkmale genau. — Es sind also entstanden — Vorstellungen und zwar aus dunklen und verworrenen — klare — deutliche — bestimmte — vollständige, woraus sich denn in eben diesen Graden Begriffe bildeten. Der Turm, sagt man, ist höher, der Baum ist nicht so hoch als die Kirche. Turm und Kirche, Baum, hoch, höher waren erst einzelne Vorstellungen, aus denen sich allgemeine Begriffe bildeten. Nun hat man sie aber nur teils verbunden, teils getrennt einander beigelegt oder abgesprochen. Solche Verbindungen, solche Trennungen nennt man Urteile usw. Dies ist das Elementarische. Aber auf eben diesem Wege sollte man zu allen Kunstausdrücken, zu allen Definitionen, selbst zu allen logischen Gesetzen führen, statt synthetisch von ihnen auszugehen.

Solchen sokratisch-heuristischen Gesprächen liege aber ein fester Plan zum Grunde. Ist eine Materie (z. B. von den Gattungen der Begriffe oder von den Urteilen) durchgesprochen, so werde alles in kurze Sätze gefaßt und niedergeschrieben, wenn man nicht vielleicht den Gebrauch eines Lehrbuchs vorzieht. Eben hierin liegt der Unterschied des Schulunterrichts. Der akademische Lehrer betrachtet das Lehrbuch als den Text, über den

er kommentiert; der Schulmann als das Resultat seiner vorangegangenen, zum eigenen Denken und Erfinden gewöhnenden Unterhaltungen."

Was Niemeyer hier darlegt, ist wie gesagt, so abgeklärt, daß es noch für heute, ja gerade wieder recht für heute in Betracht kommt. Seine ganze Auffassung der Sache, die noch besonders dadurch gekennzeichnet ist, daß er die Psychologie zur Grundlage der philosophischen Unterweisung nimmt, spiegelt sich wieder in der großen Verfügung des Ministeriums von Altenstein vom 26. Mai 1825.

Noch eines andern muß gedacht werden, wenn man die hören will, welche über philosophischen Unterricht geurteilt haben und zu urteilen besonders berufen waren, nämlich Herbarts: war er doch Pädagoge und Philosoph zugleich. Er sei darum hier im Bunde der dritte. Wegen seiner Verdienste um den philosophischen Unterricht wird Hegel in der Literatur dieses Faches wie auch in einigen Referaten genannt, doch hat man mit Recht hervorgehoben, daß es bei seinen Bemühungen mehr auf eine Förderung der Universitäts- als der Schulstudien abgesehen war. Herbart kann man so etwas nicht nachsagen, obschon er als Universitätslehrer der gleichen Versuchung ausgesetzt war. Seine Vorschläge und Bemühungen für das Fach bekunden eine weise Beschränkung, die ihn selbst fürchten läßt, daß er damit manchen nicht werde Genüge tun. Ich kann nicht daran denken, seine Ansichten ausführlich wiederzugeben, nur so viel sei hervorgehoben, als ausreicht, um den geschichtlichen Rückblick durch Erwähnung dieses maßgebenden Pädagogen zu vervollständigen. Dem Gymnasium philosophischen Unterricht zu empfehlen, sieht er sich veranlaßt durch die Beobachtung, daß die philosophische Bildung gegen frühere Menschenalter zurückgegangen ist (1821) und daß die Vernachlässigung der Philosophie für alle Wissenschaften einen Nachteil bedeutet, weil sie überall eine nachlässige und verschrobene Behandlung der Grundbegriffe zur Folge hat. Noch mehr Gewicht aber haben für ihn Erwägungen, die sich auf das Wohl der Jugend, auf die richtige Leitung des philosophischen Sinnes beziehen, wie er dem Jünglingsalter eignet: „Wir lesen alle Posttage von Gymnasiasten (bis zu den Tertianern herunter), die man empfänglich gefunden hat für politische Irrlehre und Schwärmerei. Da haben wir die falsche Philosophie an die Stelle der wahren! So trägt der fruchtbare Acker Dornen und Disteln, wenn man ihm den rechten, guten Samen verweigert."

Dazu kommt, daß die Philosophie bei der Ausbildung junger Leute noch einen besonders wichtigen Dienst leistet: sie bewirkt, daß die Sprachen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sich im Gebiete der Philosophie zusammenfinden und zu einer höheren Einheit verbinden. Über das Verfahren des philosophischen Schulunterrichts macht Herbart feine Bemerkungen und gibt ein entscheidendes Votum ab in der sachlich wie

methodisch gar nicht zu unterschätzenden Frage: Soll der Lehrer der philosophischen Propädeutik Anhänger eines Systems sein: „Die erste Bedingung, unter welcher allein vom Unterricht in der Philosophie auf den Gymnasien die Rede sein kann, besteht meines Erachtens darin: daß die neue, noch jetzt in Gärung begriffene Philosophie, also die Kantische, und mit ihr jede spätere — auch die meinige ausdrücklich mit eingerechnet —, von den Gymnasien gänzlich verbannt sei. Denn das haben diejenigen, welche alle Philosophie aus den heutigen Lektionskatalogen oder Schulen ausließen, ganz richtig gesehen, daß die Parteilichkeit der Lehrer für oder wider diese oder jene Sekte den Schüler nicht ergreifen dürfe. Sein Alter soll kühl erhalten werden; es darf nicht im Treibhause schwitzen; nicht von reizenden Potenzen ergriffen, die Kräfte vor der Zeit aufreiben. Der Jüngling soll denken; aber er soll wissen, sein Denken sei nur ein Versuch, dem noch gar viele Umwandlungen bevorstehen.“ Eine Ergänzung fügt er an anderer Stelle hinzu, wenn er verlangt, daß der Lehrer, der auf dem Boden eines Systems steht, sich durchaus auf den Standpunkt des Schülers zu begeben habe, den er unterweisen und einführen will. Keineswegs aber will er den Lehrer, der einem System anhängt und folgt, etwa für unfähig erklären zum philosophischen Unterricht. Vielmehr umgekehrt: wer jemand den Weg weisen und einführen will, der muß das Innere kennen und davon eine klare und wohlgeordnete Vorstellung haben. Bei dem Maß der Arbeit endlich, das er dem philosophischen Schulunterricht zuweist, hat er sich vor Verstiegenheit durchaus zu bewahren verstanden: „Überhaupt kann der ganze Unterricht in der Philosophie nicht viel Zeit wegnehmen. Ein Vierteljahr lang vier Stunden wöchentlich Logik auf Sekunda, und ein Halbjahr lang vier Stunden Psychologie (nach Locke) auf Prima, das sind die eigenen und besonderen Lehrstunden, welche man hierzu aufwenden muß; unter Voraussetzung, daß die Zeit gehörig genutzt werde und übrigens die Schüler an Fleiß und Nachdenken gewöhnt seien. Platon und Cicero werden ohnehin gelesen; hier kommt es nur auf veränderten Gebrauch und Vortrag an. Rückblicke auf die Logik müssen allenthalben gelegentlich geschehen; praktische Übungen darin haben ihre Stelle bei den deutschen Ausarbeitungen.“

Herbart hat auch teilgenommen an derjenigen preußischen Direktorenversammlung, welche sich als die allererste mit der Frage des philosophischen Unterrichts im Gymnasium befaßt hat: es war die erste Direktorenversammlung der Provinz Preußen im Jahre 1831. Sie faßte auch ganz im Sinne Herbarts den Beschluß, daß der philosophische Unterricht die Schüler in die Logik und Psychologie einzuführen habe und daß dieser Unterricht im Zusammenhang mit dem deutschen Unterricht zu erteilen sei. Im ganzen haben 14 Direktorenkonferenzen über eben diesen Gegenstand mehr oder weniger ausführlich verhandelt und 12 derselben haben sich für die Ein-

richtung eines besonderen philosophischen Unterrichts erklärt, worunter sie meist Logik und Psychologie, in einigen Fällen nur Logik verstanden. Zweimal dagegen hat sich eine Direktorenkonferenz gegen die Einrichtung eines besonderen Unterrichts in der philosophischen Propädeutik entschieden, nämlich die zweite Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen im Jahre 1834 und die erste Direktorenversammlung der Provinz Hannover im Jahre 1876.

II. Zur Begründung der philosophischen Propädeutik.

Wer auf dem Gebiete des höheren Schulwesens die Literatur über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik geprüft und den fortgesetzten Verhandlungen über dieses Fach seine Aufmerksamkeit zugewendet hat, muß sich immer wieder wundern, wie verschiedenartige Meinungen in den beteiligten Kreisen herrschen und je nach Gelegenheit zum Vorschein kommen. Es gibt kaum einen Punkt, über den die Ansichten nicht geteilt sind, vielmehr in jedem Punkte gehen sie alsbald bis zu diametraler Gegensätzlichkeit auseinander. Ist man doch nicht einmal darüber einig, ob dieses Fach überhaupt als ein Schulfach anzusprechen ist. Aber auch unter denen, welche es für die höheren Schulen in Anspruch nehmen und seinen Wert zum Teil in hohen Tönen und mit Begeisterung preisen, kommen doch sofort höchst widersprechende Ansichten zum Vorschein, wenn es sich darum handelt, genauere Angaben über Einrichtung und Betrieb des philosophischen Unterrichts zu machen.

Schon recht verschieden sind die Ansichten darüber, was der philosophische Lehrer aus dem weiten Bereich der Philosophie für seine Schüler auswählen soll: die einen halten es, wenn sich die Schule überhaupt mit Philosophie befaßt, für selbstverständlich, daß die Logik behandelt wird als erste, wenn nicht als einzige Disziplin, die der Schule gemäß ist; andere glauben gerade vor der Logik warnen zu müssen, weil sie es sei, die schon so vielen durch ihre Trockenheit die ganze Philosophie vergällt habe; wieder andere wollen mit der Logik die Psychologie verbinden, andere halten Darlegungen aus der Metaphysik für dringend notwendig, ja für das eigentlich Reizvolle und Bildende an der Philosophie, wieder andere erklären, nicht einsehen zu können, warum man eigentlich Ethik und Ästhetik ausschließe, von denen der Jugend jene durch das Leben, diese durch die Schulstudien näher liege als irgend eine andere philosophische Disziplin. Fast ähnlich steht es mit den Ansichten, die in der Literatur vorliegen über die Frage, in welchen Klassen philosophischer Unterricht zu erteilen sei: es wird oft betont, daß der Unterricht schon auf der untersten Stufe der Philosophie vorzuarbeiten habe, und mit ausgesprochen philosophischen Vorübungen wollen manche bereits in Tertia beginnen, einzelne in Sekunda, die meisten in Prima.

Ferner: auf der 6. Direktorenversammlung der Provinz Preußen im Jahre 1871 hat Trosien als Korreferent die Ansicht vertreten, daß der propädeutische Unterricht möglichst dogmatisch auftreten müsse; der Hauptberichterstatter spricht sich diesmal angelegentlich dahin aus, daß sich der philosophische Unterricht nur ja nicht dogmatisch halte. Ja selbst über eine solche Frage ist man sich nicht einig, über die, wie man erwarten sollte, Tatsachen und Erfahrungen ein entscheidendes Wort reden können: ob es für dieses Fach geeignete und befähigte Lehrer gibt und gegeben hat. Weit verbreitet ist die Ansicht, die namentlich auch in den Lehrplänen von 1882 und 1891 rückhaltlos zum Ausdruck gebracht worden ist, daß sich nur selten Lehrer den hohen Anforderungen dieses Faches gewachsen gezeigt haben. Darum habe ja auch die Behörde, so heißt es, wohl stets gewünscht, daß dieses Fach bestehe, aber sie habe es nicht allgemein fordern können, habe es seiner Zeit, als sie es doch eingeführt, wieder zurücknehmen müssen und könne auch jetzt nicht weiter gehen, als es zur Einführung zu empfehlen. Andere sind der Meinung: es gibt fähige Lehrer genug, ist es doch auch gar nicht so schwer, in diesem Fache ersprießlichen Unterricht zu erteilen (Wittenberg). Auch die Universitätslehrer sind geteilter Meinung, indem einige den Schulunterricht in der Philosophie bei ihren Zuhörern gern voraussetzen möchten; andere Dozenten widerraten sehr, durch philosophischen Schulunterricht der Hochschule vorzugreifen.

Schließlich spiegelt sich der Widerstreit der Meinungen auch wieder in den Erinnerungen solcher, welche in ihrer Jugend einen derartigen Unterricht genossen haben. Sie sind gar nicht so selten und sind auch unter den Referenten unserer Provinz vertreten, welche dem genossenen propädeutischen Unterricht nichts Gutes, dagegen Öde und Langweiligkeit nachsagen. Aber es fehlt auch nicht am Gegenteil, an Anerkennung und Dank dafür, daß dieser Unterricht die Grundbegriffe der Philosophie, zumal der Logik, so gründlich mitgeteilt und so sicher eingeübt habe, wie es das Studium der Philosophie auf der Universität niemals zuwege bringe. Wenn dieser Unterricht in den letzten Jahrzehnten für alle höheren Schulen verbindlich gewesen wäre, so daß alle ihn genossen hätten, die das Gymnasium durchlaufen haben und nun über die Fragen des höheren Schulwesens urteilen, so würde gewiß in der allgemeinen öffentlichen Debatte über die Schulfragen dieses Unterrichts noch viel mehr gedacht worden sein, und wer weiß, in welchem Sinne. Denn auch so schon kann man sagen, daß sich die Urteile über diesen Unterricht in neuster Zeit, wie schon ehedem, auf der ganzen Skala der Stimmungen von der Begeisterung an über den Nullpunkt des Zweifels hinab bis zum Spott und Hohn bewegen.

Hier haben wir es also nicht mit einem einfachen Für und Wider zu

tun wie bei andern Fragen des höheren Schulwesens, hier zeigen sich nicht zwei Parteien, wie etwa im Kampfe des Humanismus und Realismus. Bei diesem Kampfe sind sich die Vertreter dieser Richtungen über das, was sie treibt und was sie wollen, vollkommen klar, sie haben ihre Meinung durchgedacht und zurückverfolgt bis auf grundlegende Prinzipien, die denn auch im Laufe der Zeit so klar und bequem zugerichtet worden sind, daß sie männiglich einladen, nun auch auf ihnen weidlich herumzureiten. Hier in unserer Frage muß doch wohl noch so etwas wie eine Verwirrung der Begriffe mit hineinspielen, sonst könnten wohl nicht gar so verschiedenartige, ja entgegengesetzte Meinungen immer wieder hervortreten. Und es wird darauf ankommen, der Sache insofern auf den Grund zu gehen, als die Frage auf die letzten Prinzipien zurückgeführt wird, sonst kann der Streit der Meinungen nimmer geschlichtet noch geklärt werden.

Ich möchte es als ein Charakteristikum der vorliegenden Gutachten über die Frage des philosophischen Unterrichtes bezeichnen, daß sie bemüht gewesen sind, Licht in die Frage hineinzubringen vorerst durch eine historische Betrachtung des Gegenstandes. Aber es fehlt auch nicht an Andeutungen, daß man auf die obersten und letzten Begriffe, die uns auf dem Gebiete des höheren Schulwesens leiten, zurückgehen müsse, um von da aus die Grundlegung für dieses Fach zu unternehmen, weil nur so eine Bürgschaft gegeben ist, daß man zu annehmbaren Ergebnissen und zu einem Friedensschluß, zu einer Vereinigung gelangt, welche die Beteiligten wirklich befriedigt und nicht gar zu sehr auf Kosten des Angegriffenen geht, so daß er nicht leben und nicht sterben kann und fremde Hilfe suchen muß, wie das denn auch nach Friedensschlüssen der Geschichte sich schon zugetragen hat. Auch der Herr Referent ist der Ansicht, daß es darauf ankommt, zu dieser Frage von neuem Stellung zu nehmen unter Berücksichtigung der Beweggründe, die unser Zeitalter bestimmen, und der Umgestaltungen, die das Schulwesen erfahren hat. Eine prinzipielle Untersuchung der Frage wird sich also nicht gut umgehen lassen.

Vor kurzem ist eine Begriffsbestimmung der höheren Schule und ihrer besonderen Aufgabe versucht worden, der man zustimmen kann, umsomehr als sie allen drei Gestalten des höheren Schulwesens gerecht wird. Diese Definition ist von Ferdinand Jakob Schmidt gegeben und lautet so: „Wir stellen (dabei) den Satz voran, daß es das leitende Prinzip des höheren Unterrichts sein muß, an einem zweckmäßig ausgewählten Stoff die harmonische Entwicklung aller derjenigen geistigen Kräfte in dem Individuum zur Entfaltung zu bringen, die zur Erzeugung des gegebenen Kulturzustandes wirksam gewesen sind.“ Ich möchte an dieser Definition zuerst anerkennen, daß sehr klar die drei Begriffe zum Vorschein kommen, auf welche es ankommt: 1. das Individuum, der Lernende, der Zögling, in dem die geistigen

Kräfte harmonisch entwickelt werden sollen; 2. das Mittel, als welches er einen zweckmäßig ausgewählten Stoff bezeichnet; 3. der Zweck, den er darin sieht, den Schüler fähig zu machen, daß er an dem gegebenen Kulturstande den rechten Anteil nimmt.

Diese Bestimmung sieht sehr modern aus, es ließe sich aber nachweisen, daß sie vortrefflich stimmt zu dem, was ältere klassische Pädagogen des siebzehnten Jahrhunderts, ich meine Comenius und Francke, gelehrt haben. Diese haben sich gerade in der Grundlegung der Pädagogik und in prinzipiellen Fragen unbefangener und von Vorurteilen freier gezeigt als spätere Pädagogen, Herbart nicht ausgenommen. Denn auch er steht im wesentlichen noch auf dem Boden der Aufklärung und des Individualismus und wird dem nicht gerecht, was wir kurz als die soziale Forderung, die Rücksicht auf Gesellschaft und Staat bezeichnen können, während jene von sozialen Beweggründen bestimmt werden, die wir als die wichtigeren anerkennen müssen. Darum wird auch der Begriff der Kultur in jener Definition als der wichtigste anzusehen sein, in dem die sozialen Faktoren enthalten sind, besonders der Begriff des Volkes, welches als der Träger, als das Subjekt des Kulturzustandes zu gelten hat.

Diesen Begriff der Kultur haben wir weiter zu verfolgen und zu entfalten. Die Kultur eines Volkes kann man betrachten als ein großes Reich der Arbeit, das auf dem Grunde der Natur ruht. In diesem Reiche sind Provinzen zu unterscheiden: die Provinz der Religion, der Gesittung (Staat, Gemeinde, Familie, Gesellschaft), der Kunst und der Wissenschaft. Man hat diese vier Provinzen sehr passend zusammengefaßt als das Gebiet der Lebenserhöhung gegenüber denjenigen Provinzen, in denen gearbeitet wird, das Leben zu erhalten, im Gegensatz zu dem Gebiete der Lebenserhaltung, von der ich nur die eine Provinz der Urproduktion, insbesondere des Ackerbaues darum nenne, weil sie dem ganzen Reiche der Kultur den Namen (Kultur eigentlich = agri cultura) gegeben hat, wie der Name Preußen von der einen Provinz Preußen auf das Königreich übergegangen ist.

Diese ganze Entfaltung des Begriffes Kultur ruht aber auf einer psychologischen Grundlage. Zwar ist der Mensch wie das Volk in jeder Provinz mit seinen gesamten Kräften bei der Arbeit, aber es leuchtet ein, daß doch jede dieser Provinzen besondere Kräfte des Menschen in Anspruch nimmt. Es leuchtet ferner sofort ein, wenn man a potiore sagt, daß in der Provinz der Wissenschaft der Verstand, in der Kunst die Phantasie d. h. in beiden nahverwandten Gebieten der Intellekt sich auswirkt, während in der Religion das Gefühl (Gemüt), in der Gesittung der Wille vornehmlich tätig ist, d. h. in diesen abermals näher verwandten Gebieten die Voluntas, während sich der Mensch im Gebiete der Lebenserhaltung vornehmlich als sinnliches Wesen betätigt. Allerdings soll die höhere Schule ihre Zöglinge

in gewissem Sinne für das ganze Gebiet der nationalen Kultur befähigen, zum wenigsten Verständnis dafür begründen, aber es ist ebenso einleuchtend, daß das Hauptgebiet, für welches die höhere Schule arbeitet, doch wohl die Wissenschaft sein muß.

Für die Wissenschaft vornehmlich zu befähigen ist die Schule auch darum berufen, weil ihr Hauptmittel doch ohne Zweifel der Unterricht ist, weil sie sich also zumeist an den Intellekt wendet und weil die Wissenschaft vornehmlich lehrbar ist. Wie weit Religion, Moral und Kunstsinn lehrbar sind — adhuc sub iudice lis est. Ich brauche wohl nicht zu fürchten, daß ich um der hier gebotenen Kürze willen mißverstanden werde. Gewiß stelle ich der Schule auch die Aufgabe, daß sie für die Religion erzieht und glaube auch, daß sie viel dafür zu tun vermag durch Gewöhnung und Beispiel. Selbst über die Leistungen des Unterrichts für die Ausbildung religiöser Gesinnung denke ich nicht gering und halte es nur für den Ausdruck eines gewissen zeitweiligen Pessimismus, wenn Wiese s. Zt. an der Lehrbarkeit der Religion irre werdend den Unterricht in der Religion abschaffen und nur die Ausübung der Religion pflegen wollte. Ich glaube ferner, daß das geordnete Zusammenleben einer Schulgemeinde von großem ethischen Einfluß ist, und daß selbst der Kunstsinn in der Schule durch Lehre und Übung geweckt und entwickelt werden kann und muß: aber die Domäne der gelehrten Schule ist doch die Wissenschaft, und aus ihrem Wesen müssen wichtige Entscheidungen erfließen, wenn sie eine prinzipielle Bedeutung haben sollen.

Es ergibt sich also zuerst, daß die höhere Schule vermöge ihres wichtigsten Mittels, des Unterrichts, vor allem durch die Wissenschaft und für die Wissenschaft ausbilden kann und soll, aber es zeigt sich sofort auch hier schon, daß eine Beschränkung auf die Provinz der Wissenschaft nicht angängig ist, weil — subjektiv betrachtet — der Mensch nicht nur aus Intellekt besteht, sondern auch aus Fühlen und Wollen (Voluntas), denen die Psychologie sogar immer mehr eine primäre Bedeutung für das Seelenleben hat einräumen müssen, und weil — objektiv gesprochen — neben der Wissenschaft es auch noch andere höchst wichtige Kulturprovinzen gibt, welche denn auch nicht verfehlt haben und nicht verfehlen, ihre Ansprüche auf die Schule geltend zu machen, sodaß die höhere Schulbildung zuzeiten auch ganz den Charakter der theologischen Bildung, zuweilen auch den einer vorwiegend ästhetischen Schulung gehabt hat.

Also schon hier kündigt sich eine Zweiheit in den Bildungsbestrebungen an, indem man sich entweder auf die eigentliche Provinz der Schulstudien, auf die Wissenschaft, konzentriert, sodaß das Ziel als wissenschaftliche Bildung zu bezeichnen wäre, oder indem man den Kreis größer zieht und neben der Wissenschaft auch andere Kulturprovinzen ausgiebig berücksichtigt, um eine

allgemeinere Bildung zu erzielen. Jedenfalls darf man sagen, daß der Begriff der Bildung der Korrelatbegriff ist zu dem Begriff der Kultur, die Kultur kommt der Nation, die Bildung dem Individuum zu: Die Bildung ist die auf den einzelnen bezogene Kultur. Darum liegt auch im Wesen der Bildung eine doppelte Tendenz, die sich dem Bildner wie dem Bildungsbeflissenen alsbald in der Form einer doppelten Verpflichtung darstellt. Er wird einerseits darauf bedacht sein müssen, daß er all den wichtigen Kulturprovinzen gegenüber Verständnis und ein wohlwollendes, mindestens aber gerechtes Urteil gewinne, ohne in Universalismus zu verfallen, der zur Oberflächlichkeit führt. Er muß aber andrerseits auch danach trachten, daß er in dem großen Reiche der Kultur sich spezialisiere, daß er eine der Provinzen und in dieser eine Stätte erwählt, an der er mitarbeitend den Spaten einsetzt, wobei er wiederum sich vor der Gefahr des teilnahmlosen, selbstsüchtigen Spezialistentums zu hüten hat.

Diese zweifache Tendenz ist auch im höheren Schulwesen wirksam, sofern sie eine Werkstatt nationaler Kultur ist. Die höhere Schule hat sich gegenwärtig zu halten, daß ihre Domäne die Wissenschaften sind, je nach der Arbeitsteilung der drei Schulgattungen: die historischen, die mathematischen, die Naturwissenschaften, die alten oder die neuen Sprachen. Zugleich aber darf sie auch nicht vergessen, daß sie mehr als bloß wissenschaftliche Vorbildung geben soll, daß sie auch für Religion, Gesittung und Kunst, ja auch in gewissen Grenzen und Abstufungen für die Gebiete der Lebenserhaltung, das wirtschaftliche Leben, vorbilden soll. Auf diese Weise stehen sich zwei Tendenzen gegenüber, die ich kurz bezeichnen möchte als das Streben nach wissenschaftlicher Bildung und andrerseits als das Streben nach Bildung schlechthin, das auf die gesamte Kultur (objektiv) und auf den ganzen Menschen (subjektiv) den Blick gerichtet hält.

Es wird darauf ankommen, für diese beiden Richtungen die rechten Namen anzuwenden. Jene möchte ich bezeichnen als die Richtung des wissenschaftlichen Unterrichts, welche sich weise auf das dem Unterrichte am meisten adäquate Gebiet der Wissenschaft beschränkt und hierbei neben manchem andern Vorteil auch noch die Erfahrung für sich hat, daß bei dem unbedingten Zusammenhang alles geistigen Lebens im Menschen durch kraftvolle Entwickelung einer psychischen Funktion das ganze Leben der Psyche gehoben wird. Diese Richtung hat sich am schönsten bekundet in dem alten humanistischen Gymnasium, das sich noch dazu auf ein klar umgrenztes Gebiet der Wissenschaft und einen der Jugend kongenialen Gegenstand, nämlich die Altertumswissenschaft weise beschränkte und doch nicht bloß intellektuelle, sondern auch nicht zu verachtende moralische Wirkungen erzielt hat. Auf diese Richtung läßt sich so recht das Wort anwenden: In der Beschränkung zeigt sich der Meister. Aber eben diese Be-

schränkung ist dem Meister sehr verdacht worden. Für die andere Richtung nehme ich die Bezeichnung des erziehenden Unterrichtes in Anspruch, darum weil er von vornherein seine Wirkungen mit Bewußtsein über den Intellekt hinaus auch auf das Fühlen und Wollen, über die Wissenschaft hinaus auf Religion, Gesittung, Kunst und praktisches Leben ausdehnen will. Vertretern dieser Richtung schwebt immer die ganze Psyche des Menschen und immer der Begriff der nationalen Kultur vor. So weit die Erörterung des Begriffes Kultur, dem der Individualbegriff Bildung entspricht. Es sei gestattet, den bisherigen Gedankengang durch eine Übersicht zu veranschaulichen.

Das Reich der Kultur.

Gebiet der Lebenserhaltung.			Gebiet der Lebenserhöhung.		
Sinnliche Kräfte.			Voluntas. Fühlen, Wollen.		Intellekt. Phantasie, Verstand.
Die Provinzen.					
Urproduktion. (agricultura)	Stoffveredelung.	Handel.	Religion.	Gesittung.	Kunst. Wissenschaft.
Bildung.					

Ich verengere nunmehr den Kreis der Betrachtung und beschränke mich auf die Provinz der Wissenschaft. Man darf es gegenwärtig in kurzen Worten aussprechen, daß die Wissenschaft in Gestalt der Philosophie ehemals in Hellas ins Leben getreten ist, nachdem dieser Punkt von Wundt und von Windelband, von jedem an verschiedenen Stellen ihrer Werke, klar und überzeugend dargelegt worden ist. Was wir Wissenschaft im strengen Sinne nennen, hat die Welt, wenigstens die abendländische, den Griechen zu verdanken. In Hellas hat der menschliche Geist zuerst sich erkühnt, die Welt auch wirklich zu verstehen und zu erklären, sich auch vermöge des diskursiven Denkens ein Bild von der Welt zu machen und von dem, was sie im Innersten zusammenhält, nachdem es die Phantasie als das Organ der Kunst auf intuitivem Wege schon längst unternommen.

Von dieser in Hellas ins Leben getretenen Philosophie haben sich die Einzelwissenschaften abgelöst und sind, sobald sie erstarkt waren, als mündig aus der manus der Philosophie entlassen worden, nicht ohne Mitgift. Noch durch ein anderes Bild läßt sich der Hergang anschaulich machen. Wenn in einer der hellenischen Städte des Volkes zuviel wurde, so entschloß man sich, eine Kolonie zu entsenden. Die Kolonisten scharten sich um einen Führer, den κτίστης, sie suchten sich ein neues Heim und bearbeiteten nun selbständig ihren Acker. Aber das Band zwischen der autonomen Kolonie und der Mutterstadt war doch nicht völlig durchschnitten; denn wie die Kolonie ihr

neues Heim nicht besser glaubte weihen zu können, als indem sie heiliges Feuer aus der Mutterstadt mitnahm, so trugen Festgesandtschaften, welche die Kolonisten zu großen Feiern der Mutterstadt entsandten, dazu bei, die Pietät der Tochterstadt zu bekunden und die Autorität der Mutterstadt von neuem anzuerkennen. Und wenn es sich einmal begab, daß unter zwei Tochterstädten Irrungen und Streitigkeiten ausbrachen, so wandte man sich an die Mutterstadt, damit sie Urteil und Entscheidung fände. Die μητρόπολις ist die Philosophie, die Kolonien sind die Einzelwissenschaften, der κτίστης einer Kolonie der Begründer einer Einzelwissenschaft, die Mitgift sind die von der Philosophie gefundenen oder geprägten allgemeinen Begriffe wie Materie, Kausalität, Atom, Kraft usw., auf welche sich die Einzelwissenschaften vertrauensvoll verlassen, wenn sie ihr Sondergebiet bearbeiten, und das heilige Herdfeuer ist der wissenschaftliche Geist, der nach Wahrheit trachtet. Der Philosophie ist das Vorrecht und die Pflicht verblieben, sich mit Hilfe des Denkens ein Bild von der Welt zu machen, das einer Einzelwissenschaft nimmer gelingen kann. Außerdem aber ist die Philosophie auch noch berufen, Streitigkeiten zwischen den einzelnen Wissenschaften zu entscheiden und überhaupt zu wachen über die Grundsätze und Methoden, welche allen Einzelwissenschaften nötig sind.

Das sind zugleich die beiden Hauptaufgaben der Philosophie und werden es bleiben: ein Weltbild mit wissenschaftlichen Mitteln zu schaffen unter Verwendung der Ergebnisse, welche der Spezialarbeit der Einzelwissenschaften entstammen, und andrerseits das Aufsichtsrecht über den formalen Betrieb d. h. über die Methoden aller Wissenschaften. Jene Aufgabe ist auf die Materie des gesamten menschlichen Wissens, die zweite auf die Form des gesamten menschlichen Wissens gerichtet. Jene Aufgabe wird geleistet von der Metaphysik, sie ist die älteste Disziplin der Philosophie (Herbart), die πρώτη φιλοσοφία (Aristoteles). Die andere Aufgabe wird erfüllt von der Logik und Erkenntnistheorie. Diese beiden letztgenannten zeigen, wie wir zu giltigen Erkenntnissen gelangen, indem die Logik die formalen, die Erkenntnislehre die materialen Bedingungen untersucht. Das Altertum begnügte sich mit der formalen Betrachtung des menschlichen Wissens, indem es den Inhalt als ausreichend bezeugt hinnahm. Die neuere Philosophie aber mußte, seitdem Descartes zweifelnd den Inhalt unserer Erkenntnis in Frage gestellt, die Kritik der Erkenntnis hinzutun. Diese zwei Disziplinen, Metaphysik und Logik bilden das A und das O der Philosophie, sie werden ihr auch immer verbleiben, auch wenn es den andern Disziplinen, welche diesen allgemeinen philosophischen Disziplinen als die besonderen gegenüberstehen: Naturphilosophie, Psychologie, Religionsphilosophie, Ethik, Soziologie und Ästhetik — auch wenn es diesen gelingen sollte, noch mehr zu erstarken und sich zum Range von Einzelwissenschaften zu erheben, wie es tatsächlich bei der Psycho-

logie gegenwärtig schon fast erreicht ist, durch Wundt und zugleich trotz Wundt, der sie auf eigene Füße gestellt hat und doch ihren Zusammenhang mit der Philosophie betont.

Logik, in welche ich (im Sinne Wundts) die Erkenntnislehre mit einbegreife, so daß man beide füglich als Wissenschaftslehre oder noch deutlicher als Wissenslehre bezeichnen könnte, — Logik und Metaphysik sind die eigentlichen philosophischen Disziplinen. Wer philosophiert, treibt allemal zuletzt Wissenslehre oder Metaphysik; denn wenn er auch auf dem Gebiete einer der anderen Disziplinen, die oben als die besonderen bezeichnet wurden, arbeitet oder lehrt, so wird er doch jederzeit zuletzt bei Problemen ankommen, die logisch-erkenntnistheoretischer oder metaphysischer Natur sind. Jene Disziplin, die Logik, ist auf die Kulturprovinz der Wissenschaft gerichtet, psychologisch ausgedrückt: sie sucht die Gesetze des Intellektes zu erforschen; die Metaphysik ist auf das Universum gerichtet und ist auf die ganze Psyche des Menschen, auf Intellekt und Voluntas, berechnet. Jene bezweckt wissenschaftliche Schulung, diese Weltanschauung. Wenn man von dem philosophischen Bedürfnis des Menschen redet, so meint man das von Kant als „unhintertreiblich" bezeichnete Verlangen der Menschennatur, sich ein einheitliches, widerspruchsloses Weltbild zu schaffen, das Schopenhauer geradezu als das metaphysische Bedürfnis des Menschen bezeichnet hat. An dieses denkt auch Comenius, wenn er auf das Philosophieren den Spruch — ich weiß nicht, woher er ihn hat — anwendet: τοῦ φιλοσοφεῖν οὐδὲν ἥδιον ἐν τῷ βίῳ. Die Metaphysik ist wie gesagt die erste und älteste philosophische Disziplin, sie ist es, die aus dem Staunen entspringt, während der Zweifel, der Todfeind des Wissens, den Descartes zum Ausgangspunkt seiner und somit der neueren Philosophie überhaupt macht und den Herbart als den Ursprung der Philosophie bezeichnet hat, nicht die Metaphysik hervorbringt, sondern die Wissenslehre. In der neueren Philosophie ist denn auch die Erkenntnistheorie in der Tat die wichtigste Disziplin geworden, die eigentliche philosophische Wissenschaft, und die Philosophie war im vergangenen Jahrhundert so sehr dem Spezialistentum unterlegen, daß man nur den als Philosophen gelten ließ, der in der Erkenntnistheorie eine eigene Meinung hatte oder die eines anderen fachmännisch zu vertreten wußte. Die Alten dagegen waren, um ein Wort Herbarts zu gebrauchen, metaphysisch einseitig. Für Plato insbesondere ist die Metaphysik die Hauptsache an der Philosophie, so daß selbst die Ethik aus ihr deduziert wird; er hat noch keinen bestimmten Kunstausdruck, aber er hat sich eine Bezeichnung ihres Inhalts geschaffen, die formelhaft wiederkehrt, indem er sie entweder bezeichnet περὶ γενέσεως καὶ φθορᾶς oder als die Lehre δι' ὅτι γίγνεται ἢ ἀπόλλυται ἢ ἔστιν ἕκαστον.

Nun sind fast alle darin einig, daß eine gelehrte Schule von der Philo-

sophie nicht ganz unberührt bleiben darf. Die Zahl der Gründe, die dafür von jeher und neuerdings wieder mit Eifer angeführt werden, ist ziemlich groß. Aber wenn man sie genauer untersucht, so findet man, daß sich alles, was für eine philosophische Unterweisung geltend gemacht wird, auf zwei Gründe zurückführen läßt.

1. Man hält es für notwendig, daß ein Jüngling, der eine gelehrte Schule besucht, nicht nur mehrere Einzelwissenschaften kennen lernt, sondern auch in das Wesen der Wissenschaft insofern eingeführt wird, als er längst geübte Funktionen seines Geistes und Methoden des Denkens mit Bewußtsein erfaßt, um fremde und eigene Gedankenarbeit kontrollieren zu können. Insonderheit ist immer betont worden, daß er die Terminologie der Wissenslehre, die für alle Wissenschaften gilt, kennen und verstehen lerne. Damit wird also eine Propädeutik für die Wissenschaft verlangt, die ich darum eine scientifische Propädeutik nennen möchte. Die Vertreter dieser scientifischen Richtung werden auf die Logik geführt als auf diejenige Disziplin der Philosophie, welche geeignet ist, der höheren Schulbildung die philosophische Weihe zu geben.

2. Nach der Literatur über den philosophischen Unterricht aus den letzten Jahrzehnten und namentlich auch nach den vorliegenden Referaten muß ich annehmen, daß die Zahl derjenigen im Zunehmen begriffen ist, denen eine philosophische Propädeutik in Gestalt eines logischen Unterrichts nicht genügt. Man hat das richtige Gefühl, daß logische Schulung jenem sogenannten philosophischen Bedürfnis noch keineswegs Genüge tut; denn dieses entspringt nicht aus dem Intellekt, sondern ist ein Verlangen der gesamten Psyche und wird nur befriedigt durch eine Gesamtanschauung, d. h. eine Metaphysik. Es darf als eine anerkannte Erfahrung hingestellt werden, daß sich bei jungen Leuten im Alter von 17 bis 20 Jahren eine erhebliche Steigerung des spekulativen Interesses kund gibt. Während der Knabe die verschiedenartigsten Lehren und Anschauungen ganz unbekümmert um ihre Aus- und Angleichung und ohne Kritik hört, lernt und verwendet, erwacht im Jüngling das Einheitsbedürfnis, das nach einer Gesamtanschauung verlangt. Ja das spekulative Interesse tritt in diesem morgenfrischen Lebensalter vielfach so kraftvoll hervor, daß spätere Lebensalter in der Regel nichts dazuzutun vermögen, sondern es eher durch praktischere Interessen einschränken und verschütten. Wird das philosophische Interesse in keiner Weise gelenkt und gepflegt, so wird es leicht auf Abwege geraten oder vielmehr meistens die eine große und bequeme Heerstraße des naiven Materialismus und Naturalismus betreten. Ja es sind nicht einmal immer die Schlechtesten, die, über die Probleme der Philosophie ungenügend aufgeklärt, der ersten besten Weltanschauung zum Raube werden, die agitatorisch verkündet wird und dem metaphysischen Bedürfnis der Menschen entgegenkommt.

Da soll nun, so fordert man, eine philosophische Unterweisung zur rechten Zeit eintreten und die Geister zum Rechten lenken. Manche Vertreter dieser Richtung fordern das, schrecken aber vor der ausdrücklichen Forderung einer metaphysischen Unterweisung zurück, obschon sie dem propädeutischen Unterrichte Aufgaben zuweisen, die doch nichts anderes sind als Metaphysik. Doch es fehlen auch solche nicht, die geradezu metaphysische Unterweisungen verlangen. Und wer solche verlangt, der ist ethischen, religionsphilosophischen und ästhetischen Unterweisungen erst recht nicht abgeneigt. Es dürfte hier angebracht sein, aus den vorliegenden Referaten diejenigen Äußerungen einzuschalten, welche die angedeuteten Gedanken zum Ausdruck bringen. „Ein größerer Teil gerade der jüngeren Kräfte hat, von Paulsen, Fechner, Wundt u. a. herkommend, das Gefühl, daß er dem heranreifenden Geschlechte etwas zu bieten vermöchte, was „Philosophie", d. h. Lust und Liebe zur Beschäftigung mit philosophischen Fragen in ihnen wecken, was ihre Ideen klären und sie mit neuen bereichern könnte. Eine stattliche Anzahl Vertreter der humanistischen und fast noch mehr der realistischen Fächer läßt es sich angelegen sein, durch Rede und Schrift diesen Willen zu bekunden, und verbindet mit dem Bedauern über die 1891 vollzogene Verbannung die lebhaftesten Bemühungen um die Wiedereinführung der Ausgewiesenen." (Bitterfeld). „Wir sind ausgegangen von dem Bedürfnis des Schülers, Antwort auf Fragen zu erhalten, die naturgemäß in seinem Geiste auftauchen, sowie von dem des Unterrichtes, die verschiedenen getrennten Wissensgebiete in eine höhere Einheit auslaufen zu lassen. Wir sind damit zu der Forderung gelangt, Philosophie zu lehren in dem Sinn, daß versucht wird, zu einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung anzuleiten." (Bernburg). „Die sich auf allen Gebieten und Stufen des höheren Schulwesens in der Wissenschaft wie im Unterricht geltend machende wissenschaftliche Methode drängt den Schüler der obersten Klasse zu den letzten Gründen des Denkens und Seins. Diesem Streben kommt halbwegs entgegen die angeborene Anlage des Menschen, sein philosophischer Trieb." (Naumburg). „Der sich selbst überlassene philosophische Trieb gerät in vielen Fällen unrettbar auf Abwege. Er fällt entweder der sich verführerisch mit allem Glanz einer genialkonzipierten Dichtung anbietenden Sinn, Geist und Gemüt bestrickenden Philosophie des Tages anheim, oder aber er treibt in das seichte Wasser des öden materialistischen Dogmas hinein und findet bei dem „exakten" Büchner und bei dem tiefsinnigen Haeckel selbstgewisses Genügen, oder er schwört sich auf sonstige Größen ein, die sich als Ersatz für all den „philosophischen Plunder" aufdrängen. Wer Ohren hat zu hören, der weiß, welchen Klang Namen wie Nietzsche und Haeckel in den Kreisen unserer Primaner haben. Durch hundert Ritzen und Spalten, das alltägliche Gespräch, die Zeitungen, die

Broschüren und die standard works strömen diese Lösungen des Welträtsels auf den unbewehrten Geist heran, um von ihm aufgesogen zu werden, wie der Regen vom dürren Erdreich." (Bitterfeld). „Wir sehen also, auch die metaphysischen Fragen drängen sich hinein in den Unterricht, und ihre Aussperrung hat pädagogisch etwas sehr Bedenkliches. Verbotene Früchte schmecken am besten." (Naumburg).

„Weshalb man sich auf Logik und Psychologie dabei beschränken soll, vermag ich nicht einzusehen; man muß nur Maß zu halten und eine verständige Auswahl zu treffen wissen, auch das Unterrichtsobjekt, von dem man ausgegangen ist, nicht aus dem Auge verlieren, es vielmehr durch die angeknüpfte philosophische Betrachtung in ein neues, helleres Licht rücken." (Halberstadt). „Um die genannten Zwecke zu erfüllen, muß man über die enggezogenen Grenzen formaler Logik und empirischer Psychologie hinausgehen. Die Logik muß zur Erkenntnistheorie, die Psychologie zur Metaphysik werden." (Langensalza). „Zur Logik gehören auch die Erkenntnistheorie und die Methodenlehre, Disziplinen, die wohl geeignet sind, Interesse zu erwecken." (Zerbst). „Darum kann der Betrieb der Logik auch nicht recht das philosophische Bedürfnis der Schüler befriedigen. Dieses richtet sich vielmehr auf die höheren Fragen der Ethik und Metaphysik, auf die Ziele des Menschenlebens, die Willensfreiheit, das Wesen und die Ordnung der Wirklichkeit, die Entwickelung der Dinge, das Verhältnis des Glaubens zum Wissen u. dergl. Daß es aber so ist, ist nicht als Frühreife zu bedauern und abzulehnen, sondern als sehr willkommen zu begrüßen; denn es liegen in diesem Bedürfnis die Anknüpfungspunkte für Gedankenreihen, die in der Idee einer einheitlichen Weltanschauung zusammenlaufen. Es zeigt sich darin das Streben, sich und sein Wesen und Leben zu verstehen und in einen allgemeinen Zusammenhang einzugliedern. Die einzelnen Wissenschaften der Schule laufen zum Teil nur zu sehr zusammenhanglos nebeneinander her und werden dies voraussichtlich um so länger tun, je stärker die Meinung sich erweist, als könne das Deutsche den Mittelpunkt des Unterrichts abgeben." (Bernburg). „Am geeignetsten, philosophisches Interesse zu erwecken, dürfte die Metaphysik sein. Sie muß indessen wegen des stark subjektiven Faktors in ihr ausscheiden. Herkömmlicherweise beschränkt oder beschränkte sich der Unterricht in philosophischer Propädeutik auf Logik und Psychologie. Obgleich ich nun nicht einsehe, warum er sich nicht auch auf Ethik und Ästhetik erstreckt, so werde ich doch an dieser Einschränkung festhalten." (Zerbst). „Aber mögen diese beiden Disziplinen immerhin eine philosophische Vorschule bilden, der Ausdruck „Einführung in die Philosophie" hat doch wohl eine weitere Bedeutung. Das Erfassen und Begreifen irgend eines philosophischen Systems wird durch Kenntnis der wichtigsten logischen Gesetze und den Einblick in die Lehre vom Wesen der Seele allein noch nicht ge-

währleistet, und beide Disziplinen werden dem Schüler auf seine Frage: „Was ist Gott, was ist die Welt, was ist Willensfreiheit, was Unsterblichkeit?“ die Antwort schuldig bleiben. Sie werden für sich allein ihn nicht über den Begriff und das Wesen der Philosophie aufklären, und sie gewähren ihm auch keine Auskunft über das, worauf die Philosophie eigentlich hinauswill und was ihr letztes Ziel ist. Zur Einführung in die Philosophie würden also wohl auch grundlegende Erörterungen gehören, die in das Gebiet der Metaphysik und Erkenntnistheorie fallen. Auch die Kenntnis der wichtigsten Prinzipien des Wollens und Fühlens, wie sie die Ethik und Asthetik vermittelt, würde von dem vorauszusetzen sein, der mit einigem Recht als ein in die Philosophie Eingeführter bezeichnet werden könnte.“ (Zeitz). „Und endlich würde man wohl auch nicht umhin können, die Reihe der ethischen Erscheinungen der Psyche einmal im Zusammenhang aus dem vollen Schachte hervorgehen zu lassen, in dem sie sich aus Dichtung, Geschichte und Leben, aus heiliger und profaner Literatur im Geiste des Schülers zusammengefunden haben.“ (Bitterfeld). „Prof. N. bestätigt das Bedürfnis der Schüler nach philosophischer Unterweisung und wünscht die Einführung der Schüler in die gesamten Disziplinen der Philosophie, Erkenntnistheorie, Metaphysik, Ethik, wie ja auch thatsächlich in dem Referat unter dem Titel „Psychologie“ eine ganze Anzahl solcher Materien aufgeführt sei.“ (Magdeburg Kl. Prot.)

Die Hauptsache ist dieses, daß sich also neben jener scientifischen Richtung ganz klar eine auf die ganze Philosophie, namentlich auch auf die Metaphysik gerichtete Strömung unterscheiden läßt, für die ich die Bezeichnung der philosophischen Richtung wählen möchte. Jener scientifischen Richtung ist es darum zu tun, daß die Propädeutik eine Vorschule für die Wissenschaft sei. Nun aber ist keine Leistung des Schülers so sehr eine Vorübung zu wissenschaftlicher Arbeit als der deutsche Aufsatz. Darum hat man jenen scientifischen Unterricht d. h. die logische Unterweisung von jeher mit Vorliebe in eine Verbindung mit dem deutschen Unterrichte gebracht, und es wird aus dem genannten Grunde auch immer ein richtiges Verfahren sein, die logische Propädeutik dem deutschen Unterrichte zuzuweisen. Ein derartiger Unterricht liegt für alle Schulen, an denen wissenschaftlich gebildete Männer wirken, allerdings im Bereiche der Möglichkeit, und darum hat es wohl Grund, wenn man erklärt, daß der propädeutische Unterricht gar nicht so schwierig sei und daß es an fähigen Lehrern durchaus nicht so mangele, wie man uns glauben mache. Für einen derartigen Unterricht steht auch das Unterrichtsmaterial fest, hat doch die Logik seit Aristoteles keinen Schritt vorwärts zu tun brauchen (Kant). Was man in der Philosophie ein System nennt, das braucht ein Lehrer der Logik nicht zu haben noch zu vertreten; denn die Lehren der Logik sind die gleichen für alle Denker. Endlich aber ist dieser Unterricht nicht nur in der Lage,

sondern sogar verpflichtet, recht sehr dogmatisch aufzutreten, ja mehr als das, sogar normativ für das Denken.

Man wird fragen: Wo bleibt aber die Psychologie? Wiewohl ich die Beantwortung dieser Frage lieber in einem anderen Zusammenhange weiter unten gegeben hätte, so ist es doch, wie ich sehe, nicht zu umgehen, daß die Frage der Psychologie hier schon ins reine gebracht wird. Die Vertreter des scientifischen Unterrichts haben im allgemeinen für psychologischen Unterricht nicht viel übrig, haben ihn auch eigentlich nicht nötig. So haben mehrere Direktorenkonferenzen von einem Unterricht in der Psychologie ganz absehen wollen, und namhafte Vertreter der scientifischen Propädeutik, ich nenne nur Trendelenburg, Schrader, Trosien, haben den psychologischen Unterricht mit mehr oder weniger Entschiedenheit abgelehnt. Aber viele Schulmänner konnten in der Sache doch nicht zur Ruhe kommen, sie haben stets das Bedürfnis gefühlt, auch die Anfangsgründe der Psychologie in den Schulunterricht einzuführen. Dieser verlangt immer wieder Gliederungen und Übersichten, die nach Gesichtspunkten und Grundeinteilungen der Psychologie vorzunehmen sind; jede Charakteristik nötigt dazu, die Lehren und die Kunstausdrücke der Psychologie anzuwenden und zu erläutern. Die Interpretation der Dichter und Prosaiker, zumal unserer deutschen Klassiker, muß sich immer wieder auf die Psychologie stützen oder ausdrücklich berufen. In dieser Erfahrung kündigt sich die Eigenart der Psychologie an: sie ist für alle Geisteswissenschaften und nicht minder für fast alle besonderen Disziplinen der Philosophie von grundlegender Bedeutung, so für Ethik, Ästhetik, Religionsphilosophie, Geschichtsphilosophie oder Soziologie. Man darf deshalb die Psychologie auch als eine scientifische Disziplin ansprechen in ähnlichem Sinne wie die Logik, und darum ist sie auch für einen scientifischen Unterricht nicht gut zu entbehren und läßt sich gleich dieser mit dem deutschen verbinden. Wenn der deutsche Unterricht um des Aufsatzes willen die Logik für sich verlangt, so um der Interpretation willen die Psychologie. Ich möchte also im folgenden unter scientifischem Unterricht eine logisch-psychologische Propädeutik verstehen, eine Verbindung, die sich aus sachlichen Gründen empfiehlt und überdies auch die Tradition bereits für sich hat, wie sie auf Grund dieser Sachlage entstanden ist.

Zu dem scientifischen Unterricht in der Logik und Psychologie tritt nun die philosophische Propädeutik in dem oben dargelegten Sinne in Gegensatz. Diese will mehr als bloße Schulung für die Wissenschaft, sie will dem philosophischen Interesse des jungen Mannes Rechnung tragen und ihm, wenn auch nicht die Lösung der großen Probleme, so doch eben diese Probleme selbst zeigen. Das ist gewiß ein gar schwieriges Unternehmen, das ebensoviel wissenschaftliche und zwar fachmännische Durchbildung wie eine nicht gewöhnliche didaktische Kunst voraussetzt. Darum hören wir

von Anhängern des philosophischen Unterrichts, daß die Lehrer, welche hierzu geeignet seien, nicht allzu häufig anzutreffen wären. Weil ferner ein Lehrer dieser hohen Aufgabe eigentlich nur dann gerecht werden kann, wenn er sich sein eigenes kleines System für den Schulbedarf zurecht gemacht oder ein fremdes angeeignet hat, so hören wir gerade auf dieser Seite die Warnung, wie sie nach Herbart oben gegeben wurde: Der Lehrer dürfe ja nicht dogmatisch auftreten und nicht sein eigenes System der kritiklosen Jugend aufdrängen. Endlich ist noch als eine Eigentümlichkeit dieser Richtung hervorzuheben, daß ihre Vertreter nicht selten der scientifischen Propädeutik, wenigstens dem collegium logicum abgeneigt sind. Sie befürchten, daß gerade der Unterricht in der Logik das, was sie das philosophische Interesse nennen, schädige und ersticke: eine im Wesen der Sache keineswegs begründete Meinung. So läßt sich Bernburg vernehmen: „Sollte ein selbständiges Lehrfach in philosophischer Propädeutik mit Beschränkung auf Logik und Psychologie geschaffen werden, so ist zu vermuten und zu fürchten, daß die Logik eine breitere Behandlung erfährt, als das Bedürfnis des Unterrichts verlangt und das philosophische Interesse der Schüler verträgt. Es scheint mir wahrscheinlich, daß die Breite in der Behandlung der Logik mit zu dem früheren Mißerfolg der philosophischen Propädeutik beigetragen hat, und die Durchsicht einer Anzahl von Hilfsbüchern dieser Disziplin, die für den Unterricht an höheren Schulen bestimmt sind, bestärkt mich in dieser Meinung."

Es ist zur Genüge bekannt, wie Goethe über den bildenden Wert der Logik gedacht hat, und die Stelle aus dem Gespräch mit dem Schüler im Faust wird in den Gutachten wiederholt erwähnt und besprochen. Darum erscheint es angebracht, doch auch eines nicht minder entscheidenden und soviel ich sehe nirgends beachteten Wortes von Goethe zu gedenken, durch das er sich ebenso deutlich für eine philosophische Propädeutik erklärt, wie er dort das collegium logicum ablehnt: „Auf zweierlei Weise kann der Geist höchlich erfreut werden, durch Anschauung und Begriff. Aber jenes erfordert einen würdigen Gegenstand, der nicht immer bereit, und eine verhältnismäßige Bildung, zu der man nicht gerade gelangt ist. Der Begriff hingegen will nur Empfänglichkeit, er bringt den Inhalt mit und ist selbst das Werkzeug der Bildung." Wenn er alsdann noch hinzufügt, daß sich „Begriff und Anschauung wechselsweise fordern," so tritt die Ähnlichkeit mit Kants berühmtem Wort in der Kritik der reinen Vernunft noch deutlicher hervor: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind." Je weniger Goethe sonst in wichtigen philosophischen Fragen dem Königsberger Philosophen zu folgen geneigt ist, umsomehr darf man glauben, daß hier durch dieser beiden Zeugen Mund die Wahrheit kund wird. Jener Äußerung möchte ich noch ein anderes Wort Goethes über die Schulphilo-

sophie hinzufügen, deren allmählichen Verfall er miterlebt und beschrieben hat. Wenn das Wort auch hauptsächlich auf die Philosophie zu beziehen ist, welche auf den Universitäten gelehrt wurde, so gilt es doch auch zugleich für den philosophischen Unterricht auf gelehrten Schulen: „Die Schulphilosophie, welche jederzeit das Verdienst hat, alles dasjenige, wonach der Mensch nur fragen kann, nach angenommenen Grundsätzen, in einer beliebten Ordnung, unter bestimmten Rubriken vorzutragen. . . .“ Besonders aus jenem ersten Ausspruch geht klar hervor, daß Goethe ein Bedürfnis nach begrifflicher Erkenntnis, die in der Einzelerscheinung das Allgemeine zu entdecken weiß, anerkennt. Wenn er aber über die scientifische Unterweisung des collegium logicum so absprechend urteilt, so beweist das für den Wert oder Unwert der Sache nichts, sondern zeigt nur, daß Goethe durchaus ein künstlerischer Genius war, der die Phantasie als „seine Göttin“ bezeichnete und, selbst wenn er im Felde der Wissenschaft arbeitete, der Intuition mehr und größere Ergebnisse zu verdanken hatte als dem diskursiven Denken.

Lehr', wie man denken soll, du wirst
Umsonst verschwenden deine Gaben;
Doch lehrst du, was man denken soll,
Wirst du den größten Zulauf haben.

Bis jetzt glaube ich nachgewiesen zu haben, daß sich zwar alle jene widersprechenden Meinungen über den philosophischen Unterricht auf höheren Schulen nicht unter einen Hut bringen lassen, daß sie jedoch zurückzuführen sind auf zwei Hauptmeinungen über den vorliegenden Gegenstand. Auf Grund dieser Unterscheidung und Einordnung dürfte es auch möglich werden, eine Verständigung zu erzielen. Ehe ich aber auf diesen Punkt eingehe, habe ich noch eine oben verlassene Gedankenreihe hier wieder aufzunehmen und mit diesem letzten Ergebnis in Verbindung zu setzen, daß wir berechtigt sind, zwei Formen des philosophischen Schulunterrichts zu unterscheiden, nämlich den logisch-psychologischen und den philosophischen. Es hatte sich oben herausgestellt, daß eine Entwickelung der Aufgaben des höheren Schulwesens aus den Prinzipien auf zwei Richtungen führte. Der Unterricht einer höheren Schule kann entweder vornehmlich die Wissenschaft ins Auge fassen und sich darum vorwiegend an den Intellekt des Zöglings wenden: man wird ihn dann als wissenschaftlichen oder als gelehrten Unterricht bezeichnen dürfen. Oder er kann außer der Kulturprovinz der Wissenschaft auch andere bedeutsame Gebiete des nationalen Lebens beachten, so daß er dementsprechend auch die Psyche des Schülers in ihrer Gesamtheit und Vielseitigkeit, ja neben dem Geiste auch die Sinne und den Körper zu entwickeln und auszubilden für seine Aufgabe hält: man kann ein solches Verfahren füglich als erziehenden Unterricht bezeichnen. Es wird kaum

nötig sein zu bemerken, daß diese beiden Richtungen in ihrer Reinheit nur selten in die Erscheinung treten, sondern in wechselseitiger Durchdringung viele Spielarten hervorbringen, so daß sich der Grundcharakter oft erst in den eigenartigen Folgeerscheinungen offenbart. Es erhebt sich nun die Frage: Wie verhalten sich diese zwei Richtungen des höheren Schulwesens zu den zwei Richtungen des philosophischen Unterrichts, wie sie soeben festgestellt worden sind? Entsprechen sie vielleicht einander, sind sie untereinander verwandt oder wenigstens wahlverwandt? In der Tat kann man sich nicht gegen die Ansicht verschließen, daß ein Vertreter des vorwiegend wissenschaftlich gerichteten Unterrichts sich folgerichtig für die scientifische Propädeutik entscheiden wird, daß aber ein Anhänger des erziehenden Unterrichts der philosophischen Propädeutik geneigt sein wird. Diese Proportion, daß sich der wissenschaftlich gerichtete Unterricht zu der scientifischen Propädeutik verhält wie der erziehende Unterricht zur philosophischen Propädeutik, diese Proportion ruht zunächst auf einer sachlichen Begründung. Denn die beiden ersten wahlverwandten Richtungen gehen übereinstimmend in bewußter und weiser Beschränkung nur auf den Teil d. h. auf die Wissenschaft und die Wissenslehre. Die beiden anderen gehen ebenso übereinstimmend auf das Ganze, nämlich auf das Ganze der Außenwelt und auf das Ganze der menschlichen Persönlichkeit. Ich würde in diese Schlußfolgerung weniger Vertrauen setzen, wenn nicht noch ein Wichtiges hinzukäme, sie sicher zu stellen.

Das wesentliche Merkmal des erziehenden Unterrichts darf man doch wohl darin sehen, daß er den Intellekt des Zöglings nicht allein und hauptsächlich ins Auge faßt, und daß er sich nicht nur der Wissenschaften als der geeigneten Hilfsmittel in der Schule bedienen will, sondern daß er die menschliche Psyche im Ganzen zu entwickeln, also auch die voluntarischen Kräfte und zwar diese vornehmlich auszubilden sucht. Er ist darum geneigt, in und neben der Schule alle möglichen Veranstaltungen zu treffen, welche die Persönlichkeit zu bilden und für die Gesamtheit zu erziehen geeignet erscheinen, z. B. das Turnen, das Zeichnen. Diese Richtung im Bildungswesen ist keineswegs späteren Datums als die scientifische. Herbart hat sie mit Bewußtsein ergriffen, aber sie ist vor Herbart schon in größerer Reinheit ausgeprägt worden, während sich bei manchen anderen Pädagogen wiederum beide Richtungen in harmonischer Ausgleichung zeigen, so daß man diese die Klassiker unter den Pädagogen nennen möchte. Jedenfalls ist es unverkennbar, daß sich beide Ideale im Entwickelungsgang des gelehrten Schulwesens im Widerstreit miteinander zeigen, und daß sich die preußischen Schulverhältnisse während eines Menschenalters zu gunsten des erziehenden Unterrichts entwickelt haben. In dieser allmählichen Verschiebung der beiden Ideale dürfte der Hauptgrund der Wandlungen zu suchen sein, welche

wir gegenwärtig durchleben. Kaum einer kann sich dem Einflusse dieses Ideals entziehen. Oskar Jäger darf gewiß mit Recht als ein typischer Vertreter derjenigen Richtung bezeichnet werden, die oben als die vorwiegend wissenschaftliche oder gelehrte der Richtung des erziehenden Unterrichts gegenübergestellt wurde. Zahlreich sind O. Jägers Äußerungen, in denen er sich zu jener Richtung bekennt, es wird genügen, zwei Hauptstellen anzuführen: „Was das Spezifische der Gymnasialbildung ausmacht," ist nach seiner Ansicht dieses, „daß sie ein Wissensgebiet als Centrum feststellt und diesem eine unverhältnismäßig reichlich bemessen scheinende Zeit überweist und eine unverhältnismäßige Wichtigkeit beilegt." Darum bestimmt er das Ziel der Gymnasialbildung so: „Wenn wir alles, was die Schule will, ihr innerstes Leben, ihre eigentliche Seele mit einem Wort aussprechen wollen, so ist es dies: sie soll den Wahrheitssinn entwickeln." Gleichmäßig und fast mit denselben Worten hat Jäger auch sonst noch diese Ansicht ausgesprochen. Es ist die Ansicht Deinhardts, der 1839 schrieb: „Die Gymnasien sind die Zeugungsstätten des wissenschaftlichen Denkens." Und doch hat selbst ein Mann wie O. Jäger sich dem neuen Ideal gefügt, das zeigt von späteren Äußerungen besonders diese aus dem Jahre 1891: „In Literatur und Geschichte ist man sehr eifrig bemüht zu vereinfachen, den Stoff psychologisch (!) angemessener zu behandeln: namentlich aber ist man den Fächern des Zeichnens, Schreibens, Singens, Turnens mehr und mehr gerecht geworden, weil man den Begriff des Erziehens im Unterrichte, des **erziehenden Unterrichts** tiefer und universaler aufzufassen und in diesem Zusammenhang die Bedeutung dieser Fächer für die Gesamtbildung des jugendlichen Menschen zu begreifen gelernt hat."

In dieser gleichen Richtung bewegt sich das Streben des erziehenden Unterrichts, wenn er auch die philosophische Propädeutik in den Dienst seiner Ideale zu stellen sucht. Wir haben dieses Streben einer Kritik zu unterwerfen und zu prüfen, ob die Hoffnung, durch philosophische Bildung zur Erziehung einer Persönlichkeit beitragen zu können, bei aller Verwegenheit des Gedankens doch vielleicht psychologische Tatsachen für sich hat, oder etwa auf eine bloße Illusion hinausläuft. Die Metaphysik eines Philosophen ist das Ergebnis seiner ganzen Persönlichkeit d. h. seines Intellektes und der Voluntas, ja man kann wohl sagen, daß das vielbesprochene „metaphysische Bedürfnis des Menschen" viel mehr in der Voluntas, mit Kant zu reden in der praktischen Vernunft, als in dem Intellekt seinen Sitz hat. „Auf die Gestaltung des wahrscheinlichsten Weltbildes haben nicht nur theoretische Erwägungen, sondern auch praktische Bedürfnisse einen beträchtlichen Einfluß. Verstand und Gemüt sollen durch die Metaphysik gleichmäßig befriedigt werden, die Weltanschauung, die sich auf Grund wissenschaftlicher Forschungen als deren Vereinigung und Abschluß ergibt,

soll zugleich eine Lebensanschauung enthalten, mit der sich die praktischen, die sittlichen Aufgaben erfüllen lassen." (Külpe). Darum wollen die Vertreter des erziehenden Unterrichts auch eine philosophische Propädeutik, welche nicht allein den Verstand, sondern auch das Gemüt befriedigt, indem sie zu einer Gesamtanschauung anleitet. Denn der erziehende Unterricht verspricht sich von einer elementaren Unterweisung in den Lehren und Ideen der Philosophie eine Wirkung auch auf die praktische Vernunft, und in dieser Hoffnung verrechnet er sich nicht, denn seiner Bemühung kommt das spekulative Bedürfnis der jugendlichen Menschenseele entgegen. Dem Geiste eines Jünglings würde nicht volle Genüge getan, wenn er auf dem Standpunkt festgehalten würde, den Kant durch seine Kritik der reinen Vernunft geschaffen hat, auf dem allein der Intellekt das Wort führt und mit unerbittlicher Kritik allen metaphysischen Überzeugungen und Gottesbeweisen die Tür weist; er will ihn vielmehr über diesen Standpunkt hinaus auf denjenigen der praktischen Vernunft führen, damit er nach jener Tempelreinigung nun wiedergewinne auch auf wissenschaftlichem Wege die hohen Ideen: Gott, Freiheit, Unsterblichkeit.

Und nun zu den Lehrplänen! Oben glaube ich dargetan zu haben, daß wir, was den propädeutischen Schulunterricht anlangt, zwei Richtungen als tatsächlich bestehend und zugleich auch als wohlbegründet und berechtigt anzuerkennen haben: die scientifische (logisch-psychologische) und die eigentlich philosophische Richtung. Ich glaube nicht fehlzugehen, wenn ich behaupte, daß diese beiden Richtungen auch in den Lehrplänen deutlich wahrzunehmen sind. Da wo die Lehraufgabe der obersten Klasse für das Deutsche bestimmt wird, heißt es am Schluß: „Wünschenswert erscheint eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie." Da haben wir zunächst vor uns den scientifischen Unterricht im Zusammenhang mit dem Deutschen, welcher Logik und Psychologie zum Inhalt hat. In den methodischen Bemerkungen auf S. 22 f. kommt eine sehr bedeutsame Bestimmung hinzu: „Aufgabe einer solchen Unterweisung d. h. der philosophischen Propädeutik ist es, die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen." Es kann kaum bezweifelt werden, daß unter der spekulativen Auffassung der Dinge, welche ausdrücklich von der logischen Behandlung unterschieden wird, sowie unter der Gesamtanschauung, welche die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige verbindet und dem Bedürfnisse der Zeit entgegenkommt, unmöglich der scientifische Unterricht gemeint sein kann. Und wenn die Logik hierbei nicht in Frage kommt, so kann doch auch anderer-

seits die Psychologie nicht gemeint sein; denn die empirische Psychologie leistet für das Verständnis vieler Gebiete des menschlichen Lebens und Wissens Großes, aber sie ist doch immer nur auf das Feld der Geisteswissenschaften eingeschränkt und kann sich nicht anheischig machen, eine Gesamtanschauung hervorzubringen, welche die Ergebnisse verschiedener Wissenszweige verbindet. Nein, diese Bestimmung der methodischen Bemerkungen kennzeichnet vielmehr die zweite Richtung der Propädeutik, die oben als die philosophische von der logisch-psychologischen unterschieden worden ist, so daß also in den preußischen Lehrplänen beide Richtungen berücksichtigt und anerkannt sind. Und darüber können wir uns nur freuen. Denn so geben diese Bestimmungen der preußischen Lehrpläne, übrigens ein bemerkenswertes Zeugnis umsichtiger Berücksichtigung der Sachlage, die denkbar beste Grundlage zukünftiger Entwickelung.

Nunmehr darf ich darangehen, die Ergebnisse zu sammeln und übersichtlich zu machen. Wir unterscheiden, wenn wir zunächst den Inhalt des philosophischen Unterrichts ins Auge fassen, bisher zwei Arten: Die scientifische und philosophische Propädeutik. Aber es ist klar, daß eine dritte Art hinzugerechnet werden muß. Die Lehrpläne schließen die Empfehlung der philosophischen Propädeutik mit dem Satze: „Zu wünschen ist, daß zur Förderung dieser Aufgabe auch die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer beitragen.“ Danach wird philosophische Propädeutik auch getrieben, indem in irgend einem wissenschaftlichen Lehrfach der philosophische Gehalt hervorgehoben wird, ohne daß neben den Fachunterricht ein besonderer propädeutischer Unterricht gesetzt wird. Darum möchte ich diesen die immanente Propädeutik nennen oder deutlicher den philosophisch orientierten und orientierenden, den philosophisch gerichteten Unterricht. Von diesen drei Arten dürfte die letzte wohl für jede höhere Schule, die mehr als Fachschule sein will, in Anspruch zu nehmen sein. Zwar eine Fachschule, welche ihre Schüler für irgend einen praktischen Zweck ausbildet, wird philosophische Erwägungen auf ihren Lehrplan nicht einwirken lassen und wird von philosophischen Erörterungen absehen müssen, sie wären für sie nur ein Luxus. Aber eine höhere Bildungsanstalt, die allgemeinen Zwecken dient, wird ihren wissenschaftlichen Charakter insofern nie verleugnen dürfen, als sie auch höheren, allgemein wissenschaftlichen d. h. philosophischen Gedanken Raum gibt, indem diese auf die Auswahl und Gestaltung des Unterrichtsstoffes im stillen einwirken und indem die Philosophie „allgegenwärtig“ (Theobald Ziegler) waltet oder auch gar zuweilen und zwischendurch zu Worte kommt. Dieser im bescheidensten Sinne philosophische Charakter der höheren Schule dürfte die differentia specifica sein, durch welche sich ihr Unterricht von dem Unterricht einer Fachschule unterscheidet. Deshalb wird die philosophische Richtung des Unterrichts

von jeder der drei höheren Schulen zu verlangen sein, und es ist mit dem Begriff einer philosophischen Bildung ein Maßstab gegeben, an dem ein jedes Unterrichtsfach seinen Anspruch auf möglichst uneingeschränkte Geltung zu regulieren hat. Da aber alle drei Gattungen der höheren Schulen das Recht gewonnen haben, für die Wissenschaft vorzubereiten, darf auch keiner das fehlen, was wir den scientifischen Unterricht genannt haben. Nun besteht dieser vornehmlich in Logik, daher gebührt Unterricht in der Logik allen drei Gattungen. Zur Logik kommen aber mit gutem Rechte, wie bereits nachgewiesen wurde, auch die Anfangsgründe der Psychologie hinzu. Man könnte nun fragen: ist es wirklich nötig, daß sich alle Schulgattungen auch der psychologischen Propädeutik annehmen? Hat es nicht vielleicht Sinn, die Seelenlehre als die Grundlage der Geisteswissenschaften denjenigen Schulen zuzuweisen, in deren Lehrplan die Geisteswissenschaften überwiegen, nämlich den humanistischen Gymnasien, die ihre Schüler doch auch jetzt immer noch vorwiegend für die Universitäten als die humanistischen Hochschulen vorbereiten, sie aber den realistischen Anstalten zu ersparen, deren Lehrplan die mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächer bevorzugt? Allein ich glaube, daß dieser Vorschlag auf entschiedenen Widerspruch in den Kreisen der Realschulmänner stoßen wird. Denn wenn Uhlemann schon 1863 in seinem Lehrplan der Realschule die Psychologie neben der Logik für nötig hielt und seine Meinung gut zu begründen wußte, so werden sich die Oberrealschulen und Realgymnasien gegenwärtig erst recht, was diesen Unterricht anlangt, Berechtigung und Verpflichtung zusprechen. Es bleibt die dritte Form, die eigentlich philosophische Propädeutik, über die weiter unten noch ausführlicher zu sprechen sein wird.

Nachdem die drei Arten des propädeutischen Unterrichts aufgestellt, als prinzipiell berechtigt erwiesen und nach ihrem Inhalt vorläufig beschrieben sind, möge es hier nur noch gestattet sein, ein Wort hinzuzufügen über die Form, die sich für jede der drei Arten aus ihrer Eigenart ergibt. Der philosophisch gerichtete Unterricht bedarf überhaupt keiner besonderen Veranstaltung, er vollzieht sich immanent. Der logisch-psychologische Unterricht wird mit gutem Grunde und entsprechend einer nie ganz aufgegebenen Tradition an den deutschen Unterricht angeschlossen, so daß der deutsche Unterricht zu gewissen Zeiten abgebrochen wird, damit ein zusammenhängender Kursus der Denk- und der Seelenlehre eingeschaltet werde. Die eigentliche philosophische Propädeutik endlich braucht Selbständigkeit und muß darum in besonderen Stunden gelehrt werden. Es ergibt sich somit folgende Übersicht über die Grundformen der philosophischen Propädeutik:

1. nach dem Inhalt:	2. nach der Form:
a) der philosophisch gerichtete Unterricht,	a) die immanente philosophische Propädeutik,

b) der logisch-psychologische Unterricht,
c) der philosophische Unterricht.

b) der Schaltunterricht,
c) der Sonderunterricht.

III. Der logisch-psychologische Unterricht.

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, daß der scientifische Unterricht eigentlich mit der Logik auskommen kann. Aber es ist gebräuchlich geworden, zu einem logischen Kursus auch noch einen kurzen Abriß der Psychologie hinzuzufügen oder wenigstens zu fordern. Dafür spricht zunächst ein theoretischer Grund, welcher oben bereits dargelegt wurde. Wie die Logik eine Abstraktion aus allen Wissenschaften ist und diesen wiederum als Norm zu gute kommen kann, so ist die Psychologie ein Extrakt aus allen Geisteswissenschaften. Jede Wissenschaft, die es mit dem Menschen und den Äußerungen seines Lebens zu tun hat, trägt etwas zur Seelenlehre des Menschen bei und empfängt wiederum Licht von der Psychologie. Diese hat darum für die Mehrzahl der Wissenschaften, besonders der Schulwissenschaften eine ebenso grundlegende wie abschließende Bedeutung, so daß eine angemessene psychologische Unterweisung der logischen an bildendem Werte gleichzustellen ist.

Nun erhebt sich alsbald die Frage, welche der beiden Disziplinen zuerst zu behandeln sei. Es hat einen besonderen Reiz, die Psychologie voranzustellen, wie Niemeyer, Deinhardt u. a. geraten haben. Aber es sprechen entscheidende Gründe dafür, daß die Logik den Anfang macht. Jene Vertreter einer umgekehrten Reihenfolge stellen sich nämlich von vornherein auf den Standpunkt der Psychologie und entscheiden in dieser Frage als Psychologen, was dem Lehrer ja nahe genug liegt. Sie sehen lediglich das psychische Leben als die Materie des propädeutischen Unterrichts an und dann erscheint freilich das Denken und die Denklehre nur als Spezialfall innerhalb der Gesamtheit der psychischen Vorgänge. Es hat aber mehr für sich, objektiv zu Werke zu gehen, indem man das Feld der Wissenschaft, als die Domäne der gelehrten Schule, ins Auge faßt und zuerst diejenigen Lehren bietet, welche allen Wissenschaften zur Norm dienen und an zweiter Stelle erst die Psychologie, welche eine ähnliche Bedeutung nur für die Geisteswissenschaften hat und trotz oder besser wegen dieser Spezialisierung eine reichere Erfahrung bei dem Lernenden voraussetzt. Dieser Umstand führt zugleich auch auf praktische Gründe. Früher als die tiefer eindringende Interpretation der Lektüre und des Lebens, welcher die Psychologie vornehmlich dient, machen die Aufsätze, die eigentlichen προγυμνάσματα der Wissenschaft, die Forderung einer philosophischen Propädeutik geltend, welche mehr auf logische als auf psychologische Unterweisung gerichtet ist.

Ähnlich urteilt auch Bitterfeld: „Ob ihm bei dieser Begegnung die Wissenschaft zuerst ihre logische Seite oder ihre psychologische zukehrt, das ist im Grunde ziemlich gleichgiltig. Doch da die Logik es mit einfacheren Verhältnissen zu tun hat, als die Psychologie, so dürfte in der Praxis am besten an der Reihenfolge der Lehrpläne „Logik und empirische Psychologie" festzuhalten sein."

Einen Vorzug der neuen Lehrpläne von 1901 darf man auch darin erkennen, daß als Lehrziel im Lateinischen auf S. 23 nur „grammatische Schulung" angegeben wird, nicht wie in den Lehrplänen von 1891 auf S. 18 „sprachlich-logische Schulung". Man begegnet immer noch der Meinung, daß das Studium der Sprache, namentlich der lateinischen Sprache, zugleich ein Studium der Logik sei, wenigstens nach seiner Natur und seinem Werte diesem angeblich so ähnlich, daß es zur Not einen Ersatz dafür bieten könne. Demgegenüber ist doch daran zu erinnern, daß es als gesicherte Errungenschaft der Sprachvergleichung, der Individual- und der Völkerpsychologie anzusehen ist, daß die Sprache nur vom Standpunkte der Psychologie zu verstehen und zu beurteilen ist. Auch wird durch diese Betrachtung die Sprache an sich interessant und der Satz, das Wort, die Wortform, der Bedeutungswandel lehrreich, wie besonders Rudolf Hildebrand gezeigt hat, während der Logiker die Sprache schulmeistert. Unter seinen Händen verwelkt sie wie eine aus dem Acker gerissene Pflanze. Ähnlich Bitterfeld: „So findet z. B. der Wert der Grammatik für die Logik seine Grenze an der Willkür und Laune des Sprachgeistes, der, Becker zum Trotz, oft jeder Schablone ein Schnippchen schlägt". Logik und Grammatik ohne weiteres miteinander zu vermengen, ist aus wissenschaftlichen und aus praktischen Gründen zu widerraten. Beim Unterricht in der Logik leistet allerdings die Grammatik ganz besonders gute Dienste, indem sie für die verschiedenartigsten Denktätigkeiten die besten, einfachsten und bekanntesten Beispiele bietet. Namentlich ist die Grammatik für den Schüler das beste Beispiel eines Systems, das er nach Aufbau und Geschlossenheit ganz zu übersehen vermag. Wenn dagegen die Grammatik die Normen der Logik für sich in Anspruch nimmt, so fährt sie schlecht dabei. Wir haben das Beispiel an der Lehre von der Copula, die trotz Kerns Bemühungen immer noch unsere Grammatiken verunziert und den Lernenden nutzlose Schwierigkeiten bereitet. Nur aus Nachgiebigkeit gegen die Logik haben die Grammatiker esse, est, sunt zur Copula erniedrigt, und das mit esse verbundene Nomen zum Prädikat erhoben, während es doch richtiger ist, esse anzusehen wie jedes andere Verbum, das mit dem Nominativ verbunden wird.

Was nun die Auswahl des Stoffes für den logischen Unterricht anlangt, so findet darin niemand eine Schwierigkeit. Alt und bewährt ist die Einteilung in die Elementarlehre vom Begriff, Urteil und Schluß und sodann

die Methodenlehre von der Begriffsbestimmung, Einteilung, dem Beweis und den wissenschaftlichen Methoden der Induktion und Deduktion bis zum System. Daß man aber der Psychologie, was die Stoffauswahl anlangt, hie und da noch zweifelnd gegenübersteht, nimmt mich einigermaßen wunder, seitdem wir Wundts Grundriß der Psychologie haben. In diesem Werke besitzen wir eine reife Frucht deutscher Wissenschaft und Lehrkunst. Freilich ist Wundts Darstellung in einem Punkte das Gegenteil von dem, was wir brauchen: er stellt, wie es dem Philosophen unter seinesgleichen geziemt, seinen Gegenstand in abgezogenen Begriffen dar, während der Lehrer die Arbeit der Abstraktion in Gemeinschaft mit seinen Schülern vollbringen soll, indem sie stets vom Konkreten und der farbenreichen Wirklichkeit ausgehen. Aber der Aufbau des Systems, die Klarheit und Schärfe der Begriffsbestimmungen, die Zuverlässigkeit des wissenschaftlichen Materials — alles das ist bei Wundt von der Art, daß die gelehrte Schule jetzt in der Lage ist zu wissen, wo Bartel den Most holt. Auch gewinnt es schon jetzt den Anschein, als würden durch dieses Werk manche minderwertigen, abgeleiteten Hilfsmittel, die sich für diesen Unterricht anbieten, zurückgedrängt werden. Immerhin möchte ich doch auch meine Bemerkungen durch eine Probe aus dem Buche illustrieren. Als solche diene Wundts Begriffsbestimmung der Affekte: „Wo sich dagegen eine zeitliche Folge von Gefühlen zu einem zusammenhängenden Verlaufe verbindet, der sich gegenüber den vorausgegangenen und den nachfolgenden Vorgängen als ein eigenartiges Ganzes aussondert, das im allgemeinen zugleich intensivere Wirkungen auf das Subjekt ausübt als ein einzelnes Gefühl, da nennen wir einen solchen in sich geschlossenen Verlauf von Gefühlen einen Affekt.“ Das ist eine genetische Begriffsbestimmung, die sich neben Lessings genetischer Definition von der Fabel, die trotz ihrer Mängel doch mit Recht als Muster figuriert, sehr wohl sehen lassen kann. Aber auch der ganze Aufbau der psychologischen Wissenschaft, die von den Elementen des psychischen Geschehens ausgehend die psychischen Gebilde und deren Verknüpfungen darstellt, ist lichtvoll und der aristotelischen Logik analog. Wenn irgendwo im Unterricht, so gilt hier der Satz, daß sich das alles nicht einfach im Unterricht unmittelbar wiedergeben läßt, sondern das will angeeignet, erprobt, ja durchlebt sein. Wenn die psychologische Wissenschaft in dieser Weise unsere Schulwissenschaften durchdringt und in elementarer Gestalt selbst zu einer Schulwissenschaft wird, so kann dadurch nur der gelehrte Unterricht an Wert und Gehalt gewinnen. Auch wenn man von einem zusammenhängenden Unterricht in der Psychologie absehen wollte, so ist nicht einzusehen, wie man sie bei der Interpretation dauernd entbehren will. Eine Charakteristik zu entwerfen, ein Drama wie Macbeth zu erklären, in dem nahezu alle psychischen Gebilde und Zustände bis auf die Hallucination (II, 1) vorkommen, und dabei

namentlich auch die Vorgänge und Zustände mit den richtigen Namen zu nennen, ohne daß Gefühl und Empfindung u. a. beständig verwechselt werden — alles das ist doch wohl nicht möglich, ohne daß man der Psychologie einige Beachtung schenkt. Was von der Philosophie überhaupt gilt, das gilt von der Psychologie ganz besonders: wer sich ihr ganz verschließen wollte, der würde sich dem Dilettantismus ausliefern, und wer auf eigene Hand losphilosophieren wollte, der würde unvermeidlich alle die Irrtümer erst durchmachen müssen, welche die Wissenschaft zu überwinden bemüht gewesen ist.

Für diese Schulpsychologie könnte man den Zusatz empirisch aufgeben; denn nur eine solche Psychologie gibt es, seitdem dasjenige folgerichtig der Metaphysik zugewiesen wird, was vordem den Gegenstand der rationalen Psychologie gebildet hat, namentlich alle Bestimmungen über das Wesen der Seele. Man hat sich immer mehr gewöhnen müssen, derartige Probleme bescheidentlich zurückzustellen, wie in der Sprachvergleichung die Frage nach der Einheit und der Beschaffenheit der indogermanischen Ursprache. In der Psychologie gibt es so viel Näherliegendes und Nötiges vorher zu erlernen, ehe man sich auf die letzten Probleme einläßt. Diese gesicherten Grundlehren der Seelenlehre werden aber voraussichtlich immer mehr als ein wertvolles Element der wissenschaftlichen Bildung jeder Art werden, so daß es vielleicht zukünftige Theologen, Juristen und Mediziner, von den Philologen ganz zu schweigen, der Schule ihrer Jugendzeit zum Vorwurfe machen könnten, wenn ihnen auch nicht die Elemente einer Wissenschaft von so überragender Bedeutung geläufig gemacht oder statt deren vielleicht ganz veraltete Anschauungen vom seelischen Leben des Menschen übermittelt worden sind.

Auf eine Besprechung anderer Hilfsmittel für den logisch-psychologischen Schulunterricht möchte ich nicht eingehen. Da dieser Unterricht in Preußen so gut wie aufgegeben war, haben wir auch nicht viel Empfehlenswertes und sind auf die Handreichung österreichischer Schul- und Universitätslehrer angewiesen, die den Bedürfnissen preußischer Gymnasien keineswegs immer entspricht. Dagegen muß ich zum Schluß noch einigen Bedenken Raum geben, die gegen den logisch-psychologischen Unterricht geltend zu machen sind und auch hie und da in der Literatur wie in den Berichten angedeutet worden sind. Zunächst wird man diesen Unterricht nicht als eigentlichen philosophischen Unterricht ansprechen können; denn die Psychologie ist jetzt schon nahezu eine autonome Einzelwissenschaft geworden, so sehr auch gerade Wundt ihren Zusammenhang mit der Philosophie gewahrt sehen möchte, und die formale Logik ist eine Hilfswissenschaft, die den Lernenden nur in die Vorhalle der Philosophie einführt. Auch vermag ich die Bedenken nicht ganz zu beseitigen, welche an die Einschaltung dieser Dis-

ziplinen in den deutschen Unterricht geknüpft werden. Man fürchtet nicht ohne Grund, daß sich die Propädeutik als Schaltunterricht gar zu leicht entweder zu breit macht oder daß sie zu kurz kommt. Die eigentliche Aufgabe des deutschen Unterrichts, für die ohnehin in Prima drei wöchentliche Stunden kaum ausreichen, muß darunter leiden, wenn man neben der Einführung der Schüler in deutsche Art und Kunst so ganz nebenbei auch noch die Jugend über die Anfangsgründe der Philosophie zu orientieren sich anheischig macht. Auch tritt diese Schwierigkeit ja insofern schon deutlich genug im Betrieb des Unterrichts hervor, als der eigentliche deutsche Unterricht jedesmal eine empfindliche Unterbrechung erfährt, solange ein Kapitel der Philosophie auf der Tagesordnung steht. Andrerseits wird es für einen Lehrer immer eine mißliche Aufgabe sein, auf einige Zeit Philosophie zusammenhängend zu lehren, während sonst das ganze Jahr über sein Studium auf die deutsche Literatur, auf deren Auslegung und Nachahmung gerichtet ist. Ein Unterricht gedeiht und erstarkt doch dann erst recht, wenn der Lehrer seine Gedanken beständig auf ihn richten kann und ihn nicht stets nach wenigen Wochen auf unabsehbare Zeit verabschieden muß.

IV. Die philosophische Propädeutik.

In der Entwickelung des gelehrten Unterrichts zeigt sich, wenn man seine Geschichte seit der Reformation überblickt, dieselbe Tendenz, welche in der Geschichte der Wissenschaft überhaupt zu beobachten ist. Es erstarken fortgesetzt einzelne Zweige der Wissenschaft so, daß sie Selbständigkeit gewinnen und als Einzelwissenschaften aufzutreten vermögen. Im höheren Schulwesen waltet derselbe Prozeß. Vieles, was früher implicite gelehrt worden ist, besonders in der Lektüre und im Sprachunterricht, das erschien allmählich so wichtig, daß man es zu einer besonderen Schulwissenschaft verdichtete. Auf diese Weise haben sich die Geschichte, der Unterricht in der deutschen Literatur und der Aufsatz, die Geographie, die Naturbeschreibung und die Naturwissenschaft zu besonderen Schulfächern ausgebildet. Das mag man loben oder beklagen: jedenfalls stehen wir hier vor einem Gesetz der Differenzierung, das im geistigen Leben, in der Wissenschaft und ihrer Lehre, waltet. In ebendieser Richtung bewegt sich die Entwickelung unseres Schulwesens, wenn sie darauf hindrängt, auch dem philosophischen Unterricht Selbständigkeit zuzuerkennen. Goethe hat gesagt: „Auf zweierlei Weise kann der menschliche Geist höchlich erfreut werden, durch Anschauung und Begriff.“ Die gelehrte Schule hat die Verpflichtung, für die Begriffe zu sorgen, viel früher gefühlt und ihr nachzukommen gesucht als diejenige, für die Anschauung zu sorgen, bis man dann im vergangenen Jahrhundert mit wachsendem Eifer auch für die Anschauung zu sorgen begann, so daß uns jetzt die Bilder in allen Unterrichtsfächern reichlich, ja überreichlich zu Ge-

bote stehen, und so daß man folgerichtig über die Bilder hinausgehend jetzt eigentlich schon nahe daran ist, die Gymnasiasten mit nach Italien und Griechenland zu nehmen, damit sie auch wirkliche Anschauung gewinnen. Doch es regt sich unverkennbar auch von neuem die Überzeugung, daß die höhere Schule doch auch für die Begriffe zu sorgen hat. Für die Anschauung sorgen wie gesagt bereits viele Fächer, sie sorgen nebenbei auch wohl etwas für die Begriffe, aber immer mit dem Gefühl, daß das doch nicht eigentlich ihres Amtes ist und nicht von ihnen verlangt werden kann. Wer soll sich nun eigentlich der Begriffe ex officio annehmen? Oder sollen die Begriffe eine rudis indigestaque moles bleiben?

Es ist eben ausgeführt worden, daß es neben dem philosophisch gerichteten Unterricht und neben der logisch-psychologischen Propädeutik noch eine dritte berechtigte Form der philosophischen Propädeutik gibt, die ein besonderes Ziel verfolgt und darum auch ihre Stoffauswahl und Methode eigenartig gestaltet. Sie wurde als die im prägnanten Sinne philosophische Richtung bezeichnet, weil sie nicht nur für die Wissenschaften vorbereiten, sondern Menschenbildung in umfassendem Sinne geben will, indem sie geflissentlich nicht allein dem Intellekt, sondern zugleich auch dem Gemüt Genüge zu tun sucht. Als Ziel wird angestrebt, dem Jüngling vom Standpunkt der Wissenschaft zu einer Weltanschauung oder, wie es die Lehrpläne vorsichtiger ausdrücken, zu einer Gesamtanschauung zu verhelfen. Man könnte erwidern, daß es sehr zu widerraten sei, eine Weltanschauung von einem anderen Standpunkte als dem der Religion zu begründen. Dieser Einwand erscheint mir höchst beachtenswert und zeigt, daß es unumgänglich notwendig ist, die Frage nach dem Verhältnis der philosophischen Unterweisung zur Religionslehre einer besonderen Betrachtung zu unterziehen.

Zunächst gilt es festzustellen, daß Philosophie und Religion, beide rechtverstanden und in lauterem Geiste betrieben, niemals in ernstliche Konkurrenz treten können, denn sie haben einen verschiedenen Ursprung in der Psyche des Menschen, sie haben ferner verschiedenartige Mittel und Wege und Ziele. Man hat mit Recht darauf aufmerksam gemacht, daß ernstgemeinte Pflege der Philosophie für die Religion gerade empfänglich macht, während es die Gedankenlosigkeit und die kritiklose Oberflächlichkeit und die Halbbildung sind, welche in gleicher Weise der Religion und der Philosophie schaden, indem sie dem theoretischen und praktischen Materialismus und Naturalismus Vorschub leisten. Auch wird man die Erfahrung beachten müssen, daß mancher denkende Jüngling, wenn er die kindlichen Anschauungen umzugestalten und auszugleichen hat, sich oft in schwere Zweifel verstrickt sieht, die der Religionsunterricht nicht zu überwinden vermag, während eine philosophische Unterweisung nicht allein die Zweifel überwindet, sondern auch überdies noch einer neuen tieferen Religiosität die

Stätte bereitet. Wir sollten doch nie vergessen, daß auch die hellenische Weisheit in dieser Weise dem Christentum die Stätte bereitet und dazu beigetragen hat, daß die Zeit erfüllet ward, um mit dem Apostel zu reden. Wir dürfen es als eine ganz normale Entwickelung ansehen, wenn so auch der einzelne an sich erfährt, was der Dichter ausspricht:

Das ist das Ende der Philosophie:
Zu wissen, daß wir glauben müssen.

Überdies wird die echte Philosophie auch heute noch wie ehedem sich fähig erweisen, das Gemüt ihrer Jünger in eine Stimmung zu versetzen, die der religiösen Stimmung eher verwandt als entgegengesetzt zu nennen ist, und ihren Verstand zum Interpreten und Apologeten der tiefsten Bedürfnisse und Ahnungen des menschlichen Herzens zu machen. Wenn wir das schöne Ziel bei der Ausbildung unserer jungen Leute zu erreichen suchen, daß bei ihnen Wissen und Glauben versöhnt sind und einander ergänzen, wozu sie doch berufen sind, so werden auch beide im Unterricht zu Worte kommen müssen, der Glaube und das Wissen. Endlich hat man auch darauf hingewiesen, daß überall da, wo echte und wahre Religiosität bereits vorhanden ist, diese durch philosophische Studien nicht gefährdet wird, wohl aber mit der großen Erweiterung des Gesichtskreises zugleich auch eine Vertiefung erfährt, und man hat des zum Zeugnis Luther und Schleiermacher angeführt, denen Augustin und — für uns besonders wichtig — Melanchthon anzureihen sind.

Was soll in der philosophischen Propädeutik gelehrt werden? Diese Frage zu beantworten ist hier besonders schwer, und überdies widerstrebt es mir, viel Worte zu machen, die nach Vorschriften aussehen, denn ich bin mir bewußt, daß es hierbei wenn irgendwo im Unterricht auf die Tat ankommen wird. Wenn es gelingt, einen philosophischen Lehrgang, eine Schulphilosophie, herzustellen, die aus unseren Schulwissenschaften hervorgeht, wie die Weltweisheit des Philosophen aus der Gesamtheit des menschlichen Wissens, so werden alle Vorschriften der Didaktiker und der Kongresse hinfällig sein. Immerhin sollen doch die wichtigsten Darlegungen über den Inhalt dieses Unterrichts hier angeführt werden, soweit sie nicht schon oben im zweiten Abschnitt mitgeteilt werden mußten. Für diesen Unterricht wird auch Logik gefordert, aber in äußerster Beschränkung, damit sie sich nicht auf Kosten anderer Stoffe breit macht, denen ein höherer Bildungswert innewohnt. Überdies würde auch die Logik in Unterprima bereits behandelt sein, wenn der eigentlich philosophische Kursus, der für Oberprima gefordert werden soll, beginnt. Daneben sollen auch die Anfangsgründe der übrigen Disziplinen, namentlich auch der Metaphysik gelehrt werden. „Bei der Lehre vom Beweis durch Induktion, insbesondere durch Analogie und durch Induktion und weiterhin von der Hypothese würden dann die Schüler schon

an metaphysische Kernfragen herangeführt werden, wo die Begriffe Naturgesetz, Kausalität, Zweckbegriff, Entwickelung, Kraft, Materie usw. zu brennenden Fragen Anlaß geben, und ich wüßte mir in diesen Dingen neben Paulsens Einleitung in die Philosophie keinen besseren Führer als die Philosophische Propädeutik von Schulte-Tigges, trotz der, allerdings der Anlage des Buches entspringenden Einseitigkeit, mit der die Beispiele der Physik, Chemie und Mathematik entnommen sind. Alle diese Dinge beiseite zu schieben und die entscheidenden Gegensätze zwischen atomistisch-mechanischer, pantheistisch-monistischer und teleologisch-theistischer Natur- und Welterklärung einfach zu ignorieren, weil sie für die Schüler zu „hoch" seien, halte ich, abweichend von Lehmann, für bedenklich. Denn gerade hier kommt das Interesse des Schülers der Sache besonders entgegen, und hier hat er die Hand des Führers auch ganz besonders nötig, ja, wie Meyer (Lehrpr. 11, 13) treffend sagt, die Schule ist ihm eine solche Unterweisung über die wichtigsten Begriffe, die unser ganzes Geistesleben durchziehen und über die oft so erschreckende Unklarheit herrscht, geradezu schuldig." (Bitterfeld). „Und weiterhin würde dann die Frage nach dem einheitlichen Wesen des Bewußtseins, nach dem Kern der Persönlichkeit, nach dem Zusammenhang zwischen Körper und Geist, nach der Unräumlichkeit oder Räumlichkeit der physischen Erscheinung der Fassungskraft der Schüler angemessen zu behandeln sein, und auch der große Gegensatz zwischen naivem Realismus und transscendentalem Idealismus müßte in elementarer Weise vor Augen gestellt werden, weil nichts so sehr als dieser Teil der Erkenntnistheorie geeignet ist, die hochmütige Sicherheit des materialistischen Dogmas, das die Flut der Tagesliteratur den jungen Leuten von allen Seiten zuträgt, in heilsamster Weise zu erschüttern." (Bitterfeld).

Diese Bemerkungen bestätigen mir nur, daß es mißlich ist, für die Stoffauswahl und die Gestaltung dieses Unterrichtes Vorschriften zu machen. Eine Verständigung ist nur möglich, wenn ein Lehrgang oder ein Lehrbuch der Verhandlung zugrunde gelegt und beurteilt wird. Darum schließe ich hier nur noch eine Bemerkung an über die Verwendung der Geschichte der Philosophie. Sie kann in einem solchen Lehrgange nur zur Verwendung kommen, wenn die Darlegung der Probleme vervollständigt und gleichsam illustriert werden muß durch Mitteilungen aus der Philosophiegeschichte. Nicht einmal in dem Umfange kann sie herangezogen werden, wie man im deutschen Unterricht die Literaturgeschichte verwendet. Da man kaum Besseres zu dieser Frage wird sagen können als was Brock an entlegener Stelle ausgeführt hat, so mögen seine Worte hier Raum finden: „Wenn allerdings so behandelt die Geschichte der Philosophie an chronologischem Zusammenhange und Geschlossenheit Einbuße erleiden wird, so werden sich dafür zum Ersatz die historischen Notizen desto fester mit den Materien komplizieren, und ob dann der unter

allen Umständen unentbehrliche Universitätskursus nicht viel fruchtbarer wirken wird, als wenn ein Zuhörer eine lose Reihe schwach komplizierter Namen mitbringt? Ich sollte es meinen. Überhaupt sollte man angehende Studenten mehr, als zu geschehen pflegt, davor warnen, mit der Geschichte der Philosophie zu beginnen und erst dann das System folgen zu lassen; das ist der verkehrteste Weg, der eingeschlagen werden kann. Die Geschichte der Philosophie bietet dem Anfänger allzuviel Material, dessen Wert er nicht zu schätzen vermag, so daß höchstens der dünne chronologische Faden mit einigen Namen haften bleibt; der lange Weg und der geringe Ertrag wirkt vorzeitige Ermüdung; woher sollte noch Lust und Tragkraft für das System kommen? Hat dagegen der Anfänger ein System nach seinen Hauptteilen durchgearbeitet und er weiß demnach, worauf es ankommt, so gewährt ihm die Geschichte der Philosophie eine fruchtbare Beschäftigung und es muß ihn interessieren, wie allmählich im Laufe der Gedankenarbeit die Probleme aus Licht traten und wie verschiedene Wege zu ihrer Lösung eingeschlagen sind. Kurz, um auf unsern Gegenstand zurückzukommen, ich halte dafür, daß man einen kontinuierlichen Unterricht in der Geschichte der Philosophie entbehren kann, wenn man die betreffenden Notizen mit Maß an die Probleme der Metaphysik anzuschließen versteht."

Es ist bereits angedeutet worden, daß gegen diese eigentliche philosophische Propädeutik auch schwerwiegende Bedenken geltend zu machen sind, und doch kann andrerseits die Berechtigung des Unternehmens nicht ernstlich bezweifelt werden, nicht im Hinblick auf die Sache und nicht im Hinblick auf den bildungsbeflissenen jugendlichen Geist. Jedenfalls ist zuzugeben, daß in allen den Disziplinen der Philosophie grundlegende Gedanken enthalten sind, die dem Geiste eines Jünglings durchaus erreichbar und verständlich, zum Teil sogar unbewußt geläufig sind, wenn sie nur übermittelt werden von einem Lehrer, der den Gegenstand wissenschaftlich beherrscht und die nötige didaktische Gestaltungskraft besitzt.

Diesem Unterricht in solcher Weise das Wort zu reden, ermutigen mich auch noch mehrere Vorgänge auf dem Gebiete der Wissenschaft. Die Erschütterung der philosophischen Dogmatik, wie sie durch Kants Kritik verursacht worden war, darf gegenwärtig als überwunden gelten. Wir haben jetzt wieder eine Philosophie, welche dem Kritizismus Kants vollauf Rechnung trägt, welche nicht minder die modernen Natur- und Geisteswissenschaften respektiert und verwertet und auf dieser Grundlage eine Weltanschauung, ja selbst eine wissenschaftliche Metaphysik aufzubauen fähig ist. Dementsprechend wird man unter Philosophie nicht bloß Logik und Psychologie verstehen; eine Gesamt- oder Weltanschauung hat vielmehr außer diesen Disziplinen auch die Lehren der Metaphysik, Ethik, Asthetik, Erkenntnistheorie, Natur- und Religionsphilosophie zur Voraussetzung. Nachdem diese Einzelgebiete der Philosophie

in neuem Geiste und mehr oder weniger erfolgreich bearbeitet worden sind, ist die Wissenschaft bereits an der Arbeit, in sogenannten Einleitungen in die Philosophie die Ergebnisse zu einem Gesamtbilde zu vereinigen. Außer Herbarts Lehrbuch der Einleitung in die Philosophie, das im einzelnen immer noch wertvolle Anregungen bietet, aber im ganzen für uns nicht mehr schmackhaft ist, haben wir aus neuerer Zeit vier derartige Einleitungen: von Paulsen, Külpe, Jerusalem und Wundt. Auch diese wissenschaftlichen Einleitungen lassen sich unschwer in zwei Gruppen sondern, auf die man in einem nur wenig veränderten Sinne jene beiden Bezeichnungen: scientifisch und philosophisch anwenden kann. Herbart, Paulsen und Jerusalem treten selbständig philosophierend auf, sie wollen nicht nur in die Philosophie, sondern in ihre Philosophie einführen. Die Einleitung Wundts und seines Schülers Külpe, der jedoch seine Einleitung früher als der Meister veröffentlicht hat, sind insofern scientifisch zu nennen, als sie objektiv zu Werke gehen, indem sie den Tatbestand feststellen und den Leser auf dem Felde der Philosophie gründlich orientieren wollen. Wundts Werk ist zweifellos von überragender Bedeutung, aber Külpes Buch ist wegen der didaktischen Umsicht und Geschicklichkeit ganz besonders zu rühmen, ihm gebührt für diese Leistung der Dank aller Beteiligten, ebenso für sein neuestes kleines Schriftchen „die Philosophie der Gegenwart".

Es wäre Unrecht, neben diesen wissenschaftlichen Einleitungen ein Werk nicht zu nennen, weil es einen andern Titel hat, während es sicher unter den ersten Teil hat an dem Verdienst, die Schönheit und Herrlichkeit der Philosophie unserem Zeitalter wieder gezeigt zu haben: Otto Liebmann, Analysis der Wirklichkeit. In diesem Werke vernehmen wir einen Gelehrten, der wie Kant als Philosoph zugleich ein trefflicher Mathematiker ist, einen erfahrenen Hochschullehrer und einen glänzenden Stilisten, der ebenso markig wie hochpoetisch zu schreiben versteht, mit einem Worte den Dichter der „Weltwanderung". Schließlich sei erwähnt, daß demnächst auch eine Schrift zur Einführung in die Philosophie von Professor Riehl, dessen wissenschaftlicher Standpunkt demjenigen Liebmanns ähnlich ist, erscheinen wird. Der Freundlichkeit des Verfassers verdanke ich einen vorläufigen Einblick in das Buch, kann aber Genaueres darüber gegenwärtig noch nicht berichten. So wertvoll auch diese Arbeiten sind, so ist damit aber der Gegenstand für die gelehrte Schule noch keineswegs gewonnen. Die Arbeit, eine Schulphilosophie aus dem wissenschaftlichen Material herauszuarbeiten, ist noch zu tun: ἔτι γὰρ μέγα ἔργον ἄρεκτον. Diese Arbeit kann aber nur dann in wirklich ersprießlicher Weise ausgeführt werden, wenn die Möglichkeit geschaffen wird, auf dem Gebiete des philosophischen Unterrichts Erfahrungen zu machen.

Wenn das Gymnasium in dieser Sache zu wenig tut, so besteht auch

keineswegs die Hoffnung, daß die Universität nachhilft. Denn gerade im Gegensatz zu dem früheren Bildungsgang der Studierenden ist es jetzt die Regel, daß sich der Student auf der Universität sofort seinem Fachstudium zuwendet. Auf diese Weise aber ist die Philosophie aus dem Bildungsgang der meisten Studierenden vollkommen ausgeschaltet. Allerdings werden ja an den meisten Universitäten philosophische Vorlesungen für weitere Kreise angeboten, aber die Nachfrage bleibt doch nur gering. Man hört sie doch mehr zu Examens- als zu Bildungszwecken. Übrigens läßt sich der Student bei diesem Verhalten nicht bloß von der Bequemlichkeit leiten, sondern von einem richtigen Instinkt. Denn durch Vorlesungen wird philosophische Bildung wohl in den seltensten Fällen übermittelt, und philosophisches Interesse durch sie oft mehr gedämpft als gesteigert. Nebenbei sei erwähnt, daß Wilh. Wundt als Student nie eine philosophische Vorlesung gehört hat. Bitterfeld bemerkt treffend: „denn die akroamatische Form der Vorlesung kommt der Lösung der Schwierigkeiten viel weniger entgegen, als es die für dieses Gebiet weit vorteilhaftere schulmäßige erotematische Form des Unterrichts mit ihrer lebendigen Wechselbeziehung zwischen Lehrer und Schüler vermocht hätte".

Aber auch für sich allein betrachtet braucht der Gymnasialunterricht eine Zusammenfassung und Überschau der vielen Unterrichtsfächer und ihrer Ergebnisse, gerade weil sie mit der Zeit immer zahlreicher geworden sind. Es ist auch gar nicht abzusehen, wie ihre Zahl gemindert werden soll und mit welchem Rechte man die vielen „höchst wichtigen und wertvollen" Wissenschaften abweisen soll, die in die höheren Schulen Einlaß begehren, wenn wir nicht den Maßstab einer philosophischen Bildung wiederfinden. Die Einzelwissenschaften haben untereinander im ganzen gleiches Recht, und keine derselben ist befugt, der andern die Tür zu weisen. Wohl aber steht es der Philosophie zu kraft ihres Amtes eine philosophische Bildung zu begründen, daß sie unter den Einzelwissenschaften eine Auswahl trifft, welche der Ausbildung des ganzen Menschen, des Intellektes und der Voluntas zu dienen vermag. Dann aber wird auch die Vereinigung der Schulwissenschaften zu einer Gesamtanschauung möglich werden, und es wird etwas ganz anderes erreicht sein, als was man durch die ohnmächtigen Bemühungen der Konzentration bisher zu erreichen suchte. Alle Zusammenfassungen aber im Gebiete des menschlichen Wissens ohne Philosophie bleiben willkürlich und unbeholfen. Darum ist die Philosophie wie für den Lernenden so auch für den Lehrenden nötig.

Diesem Unterricht gegenüber sind allerdings Zweifel und Bedenken, ob sich in jedem Falle der geeignete Lehrer finden wird, höchst berechtigt. Darum wird man sich hüten müssen, diesen Unterricht für alle und jede höhere Schule zu fordern, und mein Vorschlag geht dahin, daß es solchen

Schulen von der Behörde ermöglicht werde, philosophische Propädeutik einzurichten, welche den Antrag stellen und die Gewähr bieten für eine ersprießliche Verwirklichung des Gedankens. Es ist schon bei der vorigen Schulreform der Gedanke hervorgetreten und auch, wenn ich nicht irre, von maßgebender Seite ausgesprochen worden, daß ja die höheren Schulen keineswegs auch in allen Einzelheiten des Lehrplans unbedingt übereinstimmen müßten, es sei dagegen wohl angebracht, einzelnen Schulen auch eine Eigenart zuzugestehen, da ja die Übereinstimmung in den Grundlagen gesichert sei. Die Frage des philosophischen Unterrichts scheint so recht von der Art zu sein, daß sie der einzelnen Schule anheimgestellt werden darf; denn was kann es schaden, wenn der Abschluß der Unterrichtsarbeit auf der obersten Stufe in der einen Anstalt sich etwas anders vollzieht als in der andern: in necessariis unitas, in dubiis libertas.

Auch aus dem Grunde sollte es einzelnen Schulen unverwehrt sein, diesen wirklichen philosophischen Unterricht einzurichten, weil nur so eine brauchbare Literatur der Schulphilosophie entstehen kann, wenn sie von Männern herrührt, die philosophische Bildung mit der nötigen Unterrichtserfahrung verbinden. Schriften und Werke dieser Art würden der gesamten höheren Schule den großen Dienst leisten, daß aus der Philosophie das wahrhaft Elementare herausgefunden und immer deutlicher und faßlicher herausgestellt wird, was dann nicht nur dem philosophischen, sondern auch dem logisch-psychologischen, ja namentlich auch dem philosophisch gerichteten Unterricht überhaupt zu gute kommen würde. Ja wer weiß, ob nicht dadurch selbst dem philosophischen Unterricht auf Universitäten genützt würde.

Auch was diesen Unterricht anbetrifft, dürfte es der preußischen gelehrten Schule nicht würdig sein, daß sie sich auf die Dauer, was Schulphilosophie anlangt, ebenso auf das Ausland angewiesen sieht, wie bei dem logisch-psychologischen Unterricht. Wie wir bei diesem die Anleihe bei österreichischen Lehrbüchern machen, so müssen wir uns für die philosophische Propädeutik an Frankreich halten; denn in Frankreich pflegt man diesen umfassenden philosophischen Unterricht in der obersten Klasse (classe de philosophie) und hat ihn auch bei der gegenwärtigen Reformbewegung als bewährt beibehalten, „so daß sich heutzutage die meisten gebildeten Franzosen vor dem Eintritt in die Universität mit Philosophie beschäftigt haben.“ Was ich über diesen Unterricht gelegentlich von mehreren Schulmännern im Elsaß, die ihn in Frankreich selbst genossen haben, und von Direktor Dörfeld in Offenbach, der über französisches Schulwesen ausführlich berichtet hat und gerade auch diesem Unterricht an mehreren Schulen in Paris beigewohnt hat, habe in Erfahrung bringen können, stimmt im ganzen zu dem Urteil, was kürzlich H. Schoen, Professor an der Universität Aix-Marseille, abgegeben hat: „Dieses Jahr Philosophie ist seit einiger Zeit von verschiedenen Seiten

sehr heftig angegriffen worden.*) Manche wollten das Studium der theoretischen sowie der historischen Philosophie aus dem Gymnasium entfernen. Ich halte aber diese Klasse für die anregendste der französischen Gymnasien. Obschon die Schüler noch etwas jung sind, lernen sie, wenn der Lehrer seine hohe Pflicht versteht, ein richtiges Urteil fassen; sie interessieren sich für die großen metaphysischen, religiösen oder auch sozialen Fragen, die keinen gebildeten Menschen gleichgültig lassen können. Als Examinator im philosophischen Fach habe ich fast immer, sowohl auf dem Festlande als auch in Korsika bemerken können, wie sich der Geist der Kandidaten zwischen dem ersten und dem zweiten Examen aufklärt und nach allen Seiten entfaltet."

Von den französischen zum Teil recht umfangreichen Kompendien der Philosophie ist das Buch von Boirac am meisten verbreitet. Wer sich überhaupt für philosophischen Unterricht interessiert, wird das Buch mit Genuß und mit vielfältigem, zum Teil ganz unmittelbarem Nutzen für den eigenen Unterricht, gleichgültig welcher Art er sei, lesen. Einen Satz auf Seite 252, wo die Methoden der Naturwissenschaft besprochen werden: l'observateur lit, l'expérimentateur interroge konnte ich gelegentlich einmal als Thema einer kleinen deutschen Arbeit aufgeben, um die Geister zu prüfen. Es galt nur in schlichter Weise klar zu machen, was der französische Philosoph mit seinem bildlichen Ausspruch gemeint hat. Die Sache selbst war den Schülern aus dem Unterricht und dem Lehrbuch bekannt, wo es heißt Jochmann, Experimentalphysik § 2: „Als Mittel zur Erkenntnis der Gesetze der Naturerscheinungen dienen die Beobachtung und der Versuch." An Beispielen der Beobachtung und des Experiments fehlte es auch nicht. Der Zweck, im Deutschen auch einmal ein Extemporale zu schreiben und die Begabung der Schüler besser als bei vorbereiteten Arbeiten abschätzen zu können, war erreicht, und das Ergebnis bewegte sich zwischen den Prädikaten 1 und 5. Ein Vertreter des französischen Unterrichts, dem ich die Bekanntschaft einiger besonders glänzenden Kapitel des Cours élèm. de philosophie von Boirac übermittelte, wünschte sich für seinen französischen Unterricht neben der historischen und poetischen auch solche Lektüre.

Man ist versucht, die französische Nation zu beneiden, daß sie auf dem Gebiete des philosophischen Unterrichts feste Formen und Traditionen besitzt und bewahrt. Doch darf man wohl zweierlei nicht übersehen und im Interesse der Sache auch aussprechen. Wenn über den Unterricht in der classe de philosophie von Deutschen geurteilt wird, daß er meist zu akademisch erteilt werde, so bestätigt sich das auch durch das Lehrbuch. Es ist unverkennbar, daß dieser Unterricht in Frankreich mehr von oben her dem Aufbau des Collège oder Lycée aufgesetzt wird, als daß dieser Unterricht aus

*) Besonders in den Jahren 1899 und 1900.

den Schulwissenschaften hervorginge. Hält man aber an diesem Grundsatz fest, so wird auch die richtige dialogische Methode gesichert sein. Endlich wäre noch anzumerken, daß neben mancher wertvollen gelehrten Tradition in diesem Buche auch noch ein gut Stück Scholastik zu finden ist, das wohl seinen Weg über die Jesuitenschulen genommen hat. Im Vaterlande Immanuel Kants wird eine Schulphilosophie doch in manchen Punkten anders aussehen müssen.

Ganz kürzlich hat J. F. Schmid, dessen ich bereits oben zu gedenken hatte, den Vorschlag gemacht und diesen sehr sachkundig begründet, daß man am besten tun würde, in dem philosophischen Schulunterricht eine schlichte und elementar gehaltene Darstellung der Philosophie Kants zu bieten. Sei doch Kant derjenige Philosoph, von dem alle folgenden ausgingen und auf den sie ja doch auch durchweg wieder zurückgingen. Ein Gedanke, der sehr zu überlegen ist, der auch nicht zum ersten Mal auftaucht. Aber er hat doch manches Bedenken gegen sich. Das wichtigste dürfte dieses sein: Der Unterricht wäre kein philosophischer Unterricht mehr, er würde uns von den Philosophen verdacht werden, ähnlich wie es die Ästhetiker nicht begreifen können, daß wir durch die Lektüre des Laokoon in die Kunstlehre einführen wollen. Ein solcher Unterricht nach Schmids Vorschlag wäre aber auch schwerlich im Sinne Kants, der es ausgesprochen hat, daß man nicht Philosophie lernen könne und solle, wohl aber philosophieren. Wir würden auch, wenn man jenen Gedanken ausführen wollte, eigentlich nicht viel weiter kommen, als wir jetzt schon sind; denn was er für Kant verlangt, wird mehr oder minder vollkommen für Plato im Unterricht schon erreicht. Zugleich müßte man befürchten, daß wir bei dem vorgeschlagenen Verfahren auch auf der Schule das Korrelat der Kant-Philologie haben würden.

Ferner würde die Gestaltung des philosophischen Materials, wenn man an Kant gebunden wäre und an sein System, sehr eingeengt und gehemmt sein, während der Lehrer gerade hierin Freiheit haben muß, um an den Geist und die Erfahrung seiner Schüler herankommen zu können. Darum wird als äußere systematische Form, ich möchte sagen als Fachwerk, keine andere Gliederung des Stoffes in Betracht kommen können als die nach den geschichtlich gewordenen Disziplinen: Logik und Erkenntnistheorie, Psychologie, Ästhetik, Ethik, Soziologie, Religionsphilosophie und Metaphysik. Innerhalb dieses für die Sache ganz unwesentlichen Rahmens muß der Lehrer, der mit philosophischem Unterricht betraut ist, frei und ungehemmt zu Werke gehen können. Diese Freiheit ist aber keineswegs gleichbedeutend mit Ungebundenheit; denn gebunden ist der Philosoph in der Schule stets an die Schulwissenschaften und an die Schülererfahrung, aus denen sein Unterricht und seine Lehre, ja seine Lehrart hervorgeht. Und wenn ihm

hierbei ein Lehrbuch helfen soll, so kann es nur ein solches sein, welches diesem Grundsatze gerecht wird.

Ob ein derartiger Unterricht an einer Schule erteilt werden kann und ob er, wenn er eingerichtet ist, mit Frucht erteilt wird, das kann nur in jedem einzelnen Falle geprüft und entschieden werden. Der Direktor einer Schule wird die Sache zu veranlassen und der Behörde gegenüber zu verantworten haben. Dies ist ja auch früher der naturgemäße Ausweg gewesen, den die preußische Schulverwaltung in dieser schwierigen Frage beschritten hat, besonders durch die vom Herrn Referenten bereits angeführte große Verfügung des Ministeriums von Altenstein vom 14. April d. J. 1825, welche empfiehlt, daß dem philosophischen Unterricht in der Prima zwei Stunden wöchentlich gewidmet werden, wo sich „ein für diesen Unterricht fähiger und einsichtsvoller Lehrer findet," indem diese zwei Stunden „dem deutschen oder mathematischen Unterricht abzubrechen sind." Mein Vorschlag geht also dahin, daß es auf besonderen Antrag einer Schule von der Behörde gestattet werden kann, philosophischen Unterricht in Oberprima einzurichten in wöchentlich zwei Stunden, in denen der philosophische Lehrer — meist wird es der Lehrer des Deutschen sein — die eine Stunde seines eigenen Unterrichts für die Propädeutik bestimmt und dazu eine zweite Stunde aus einem anderen Unterrichtsgebiet erhält, entweder aus dem Bereich des mathematisch-naturwissenschaftlichen oder dem der alten Sprachen oder der neueren Sprachen. Der Verlust wird um so weniger fühlbar werden, wenn während jedes Halbjahres oder auch, wie in der Konferenz der Latina vorgeschlagen wurde, während eines jeden Vierteljahres des Oberprima-Jahres abwechselnd ein anderes Fach tributpflichtig gemacht wird, z. B. im ersten Vierteljahr das Griechische, im zweiten der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht, im dritten das Französische und im vierten der Religionsunterricht. Auf diese Weise würde die Einrichtung der philosophischen Propädeutik gar nicht mehr eine Frage der Schulorganisation sein, sondern zu einer inneren Frage des Lehrplans werden, indem nur auf allgemeine Unkosten besondere Stunden für einen philosophischen Abschlußunterricht gesichert werden.

V. Der philosophisch gerichtete Unterricht.

Hier möchte ich ausgehen von der treffenden Bemerkung eines Berichterstatters. In dem Bericht von Halle (St.) heißt es: „Es ist immer sehr bedenklich, Stoffe für irgend ein Fach auszuwählen unter Gesichtspunkten, die nicht diesem Fach selbst oder dem absoluten Wert der Dinge entnommen sind. Man kann aus der Geschichte der Konzentrationsbestrebungen lernen, daß dabei meist nur Halbheit herauskommt. So glaube ich, daß die

übrigen Fächer der Philosophie am besten dienen, wenn sie von einem selbst interessierten und gebildeten Lehrer so unterrichtet werden, daß, soweit pädagogisch zulässig, ihr wissenschaftlicher Charakter zur Geltung kommt." Mit Recht wird hier davor gewarnt, daß man in dem Fachunterricht neben der besonderen Aufgabe noch irgend welche andere und seien es philosophische Tendenzen verfolgt. Die Eigenart des Fachunterrichts ist vorwiegend auf das Konkrete, das Besondere gerichtet; wollte man hier zu oft und zu nachdrücklich über dieses hinwegschreiten zum allgemeinen, so würde der bildenden Kraft des Fachunterrichts und seiner Anziehungskraft für die Jugend Abbruch geschehen. Warum hat sich denn die Einzelwissenschaft von der Philosophie losgesagt und ist autonom geworden, nachdem sie vordem heteronom war; warum hat man denn in der Schule den Unterricht immer mehr differenzieren müssen? Weil damit dem Fortschritt der Wissenschaft gedient ist und weil zugleich auch dem Bedürfnis des menschlichen Geistes, ganz besonders auch des lernenden Geistes entsprochen wird, für den sich jedes Gebiet und jeder Gegenstand klarer, konkreter, faßlicher darstellt, wenn man ihn absondern und für sich betrachten kann.

Wer das Spezialistentum in der Wissenschaft nicht anerkennen wollte, der würde diese schädigen und würde sich schädigen: es könnte nur verhängnisvoll werden, wider diesen Stachel zu löcken. Und wenn man über Spezialistentum in der Schule klagt, sollte man neben den Nachteilen doch auch den didaktischen Vorteil nicht übersehen, den speziellere und speziellste Kenntnisse dem Unterricht des Lehrers gewähren können. Wenn der Lehrer auf Gegenstände kommt, über die er besondere Studien, Quellenstudien, gemacht hat, und im übrigen nicht vom guten Geschmack verlassen ist, so kann er höchst nachhaltige Wirkungen erzielen, welche Zeugnis dafür ablegen, daß das Spezialistentum dem einzelnen Lernprozeß nur förderlich ist. Allerdings ist sofort auch zuzugeben: je weiter das „atomisierende Spezialistentum" in der Wissenschaft vordringt und sich auch in der Lehre geltend macht, um so gebieterischer verlangt auch ebendiese Wissenschaft und ihre Lehre daneben eine rückläufige Gedankenbewegung, die zur Einheit hindrängt und Überblick und Zusammenschau des Einzelnen und des Mannigfaltigen fordert. Darauf gründet sich das Recht eines jeden Lehrers, wenn er in seinem Sonderunterricht hie und da Halt macht und sich zu überschauenden philosophischen Betrachtungen erhebt.

Das wird von vielen Seiten, namentlich auch von den Berichten, empfohlen, und es ist auch gewiß ein löbliches Verfahren. Aber darüber soll man sich keiner Täuschung hingeben, daß viele und bedeutende Voraussetzungen erfüllt sein müssen, wenn solche „gelegentlichen" philosophischen Betrachtungen irgendwie wertvoll und von nachhaltiger Wirkung sein sollen. Halle (St.) bemerkt: „Aber in allen Fächern sind die Ansprüche, die an das eigentliche Fachwissen

gestellt werden, so hoch gespannt, daß sie, wenn überhaupt, nur mit Ausnutzung jeder Minute gelöst werden können. Wo bleibt da Zeit für Dinge, die abseits vom Wege liegen? Sodann: die Regierung setzt — nicht ohne Grund — voraus, daß nicht einmal ein Lehrer an jeder Schule sich finde, der den philosophischen Unterricht übernehmen kann: wie sollen denn gleich so viele vorhanden sein, die ihrer Fachaufgabe zum Trotz philosophische Anknüpfung suchen und zu benutzen verstehen? Und die Schüler! Sobald sie merken, daß der Lehrer eine „digressio" macht, pflegen sie ihrerseits die Gelegenheit zum Träumen nicht vorüberzulassen. Mit vollem Recht sehen sie das so nebenbei Vorgebrachte als weniger wertvoll an, als etwas, das man nicht zu wissen braucht. Gesetzt aber, sie merkten wirklich auf, wie sollen sie diese zerstreuten Bemerkungen, die bald dieser bald jener Lehrer, bald in diesem bald in jenem Sinne macht, verknüpfen? Es fehlt diesen einzelnen Hinweisen, wenn sie vereinzelt bleiben, die Keimkraft zum Weiterwachsen. Wir wissen doch alle aus eigener Erfahrung, daß das Interesse für einen Gegenstand sich erst bei tieferem Eindringen einstellt, zumal bei der Philosophie! — Bloß „gelegentlicher Unterricht" ist gar keiner — das sollte man denn auch ehrlich zugeben."

Derselbe Berichterstatter sagt an anderer Stelle: „Soll in die Philosophie eingeführt werden, so muß man die Form der Einführung nach der Sache richten, und da Philosophie eben nicht ein Kram verschiedener Notizen, sondern ein zusammenhängendes Ganze ist, so kann auch nur zusammenhängender Unterricht ihr gerecht werden." Ganz ähnlich urteilt Bitterfeld: Man sage wohl, das Einzelne werde sich schon zum Ganzen zusammenfügen, „in Wirklichkeit aber schießt es nicht zusammen, höchstens nur in dem hochbegabten philosophischen Kopf; selbst der bessere Durchschnittsschüler geht mit dem Eindruck von dannen, daß es eine Menge philosophischer Einzelheiten gibt, an denen sich die Abstraktionsfähigkeit des menschlichen Geistes üben kann, aber von dem eigentlich Großen an der Philosophie, daß sie die Fülle der Einzelheiten zusammenfaßt, daß sie das Mannigfaltige verknüpft zu einer Einheit der Anschauung und der Denkart, der Weltanschauung, daß sie A und O, Grundlage und Gipfel, Ausgangs- und Endpunkt alles Einzelwissens ist, ohne die letzteres, wie Schuppe sagt, nur „kurioser Quark" bleibt, davon bekommt er keinen Eindruck."

Es wären also, wenn ich recht verstehe, besonders zwei Übelstände, die in dem gelegentlichen philosophischen Unterrichte vermieden werden müssen: Zeitvergeudung und Dilettantismus. Wenn in unserem höheren Schulwesen ein Gegenstand, ein Fach, ein Können für so wertvoll erkannt wird, daß es in den Lehrplan aufzunehmen ist, so verlangt dieses Fach auch seinen Fachmann. Die Theologen haben vor hundert Jahren aus diesem Grunde das Feld vor den fachmännisch gebildeten Philologen räumen müssen, und die

gelehrte Schule steht der Wissenschaft zu nahe, als daß sie sich ungestraft von diesem Grundsatz lossagen könnte. Und gerade bei einem Fache wie es die Philosophie ist, sollte der Grundsatz keine Geltung haben?

Trotz alledem sind wir berechtigt, den philosophisch gerichteten Unterricht als eine besondere dritte oder auch erste Form der Propädeutik anzuerkennen. Auch sind ja viele Gelegenheiten nachgewiesen, bei denen etwas für die philosophische Anregung und Ausbildung unserer Schüler getan werden kann, und der Herr Referent hat alle derartigen Beiträge zusammengestellt. Am ausführlichsten ist auf allen Seiten, selbst von den Realschulen, die Platolektüre behandelt worden, sodaß dazu kaum noch etwas von Belang nachzutragen ist. Wenn von mehreren Seiten Platos Phädon über alle anderen platonischen Schriften, die für die Schule in Betracht kommen, über die Apologie, den Kriton, Gorgias, Protagoras und den Staat weit hinausgehoben wird als das für die Schule wertvollste philosophische Werk, das seinesgleichen nicht hat, so kann ich dem aus voller Überzeugung zustimmen und muß mich auch der Forderung anschließen, daß der Phädon ganz zu lesen ist, höchstens unter Ausscheidung der νέκυια in Kapitel 58—61; denn der Phädon ist Kunstwerk und wissenschaftliches System zugleich, zu höherer Einheit verbunden. Das Symposion dagegen als schlechthin geeignete Schullektüre zu bezeichnen, trage ich Bedenken, trotzdem ich weiß, daß der Herr Referent und mancher andere ausgezeichnete Lehrer solche Einwendungen durch den Erfolg zu Schanden gemacht haben.

Beachtenswert scheint mir eine Mitteilung in dem Berichte Bitterfeld, daß man dabei ist, eine Lektüre ausfindig zu machen, welche den Realschulen ähnliche Dienste leisten soll, wie die Platolektüre den Gymnasien: „Vor allen Dingen hat Wehrmann selbst einen verheißungsvollen Anfang mit einer Ausgabe von John Stuart Mills On Liberty, On Civilisation gemacht, der, bezeichnenderweise, Paulsen ein Begleitwort vorausgeschickt hat und die dazu dienen soll, an diesem tiefdringenden Geist und an dieser edlen, wahrhaft sokratischen Persönlichkeit scharfe Denker und tüchtige Männer zu erziehen. Jedenfalls darf keiner, der die Pflicht der höheren Schulen anerkennt, durch Erörterung geeigneter Stoffe in der Schriftstellerlektüre die Schüler in die Philosophie einzuführen, an diesem Buche vorübergehen; denn hier dürfte am wahrscheinlichsten das für die Realschulen gefunden sein, was für die Gymnasien Platon ist."

Für die philosophische Propädeutik ist wichtig der Dienst, den ihr die Dichtungen und zwar besonders lyrische Dichtungen philosophischen Inhalts leisten, wie besonders in dem Bericht von Halberstadt hervorgehoben wird, aus dem der Herr Referent bereits einiges angeführt hat. Wer nur, wie dieser Berichterstatter (Halberstadt OR.), den philosophisch gerichteten Unterricht als berechtigt anerkennt, wird sich allerdings bei der Erklärung philo-

sophischer Gedichte veranlaßt sehen, Philosophie zu treiben, wobei zu befahren ist, daß das Kunstwerk zur bloßen Unterlage wird, wenn z. B. durch den „Gesang der Geister über den Wassern" eine Besprechung der Temperamente vermittelt werden soll. Wer sich dagegen für einen abgesonderten philosophischen Unterricht entscheidet, für den ergibt sich ein sehr gangbarer Weg zur Lösung dieser Frage. Er wird das Gedicht als Abschluß philosophischer Belehrungen verwenden und ist dann im Einklang mit der Genesis des einzelnen Gedichtes und hat zugleich den großen didaktischen Vorteil, daß auch in diesem Falle die Philosophie, wie so oft schon, die Kunst zu Hilfe ruft, um auch die Phantasie für die Fülle der Gesichte, die sie bewegt, zu erwärmen.

Von der Benutzung der deutschen Lesebücher für Prima, welche fast alle auch reichliche philosophische Lektüre bieten, versprechen sich viele einen großen Nutzen für die philosophische Ausbildung der Schüler. Ein derartiges Lesebuch ist etwas Gutes, ist aber zugleich auch des Besseren Feind. Ist doch Inhalt dieser Bücher höchst buntscheckig und fragmentarisch, sodaß sie mehr als Anregungen nicht zu geben vermögen. Neben einem besonderen philosophischen Unterricht ist das Lesebuch ein wertvolles Hilfsmittel, einen Ersatz vermag es nicht zu bieten. Ähnlich Bitterfeld: „Ist aber der Gegenstand einer Abhandlung wirklich die Entwickelung logischer oder psychologischer oder ethischer Begriffe, so ist sie, wie der Deinhardtsche Aufsatz über divisio und partitio bei Cauer, meist so schwierig und so hochwissenschaftlich im Tone, daß sie den Unterricht nur schleppend macht und daß auch ein geschickter Lehrer mehr Zeit und Schweiß auf die Erläuterung der Termini, auf die Aufzeigung des Zusammenhangs und des Gedankenfortschrittes zu verwenden hat, als wenn er in freier heuristisch-induktiver Erörterung, unter Anwendung naheliegenden Gebieten entnommener Beispiele die Sache beim Schopfe genommen hätte." Derselbe Bericht an anderer Stelle: „So mancher wertvolle Aufsatz, der die Erörterung passend krönen und die Spitze sein könnte, wird als Piedestal benutzt, wozu er doch längst nicht plan genug ist; so wird die philosophische Unterweisung auf die schmale Spitze gestellt und wird unsicher und hinfällig."

Auch dem Religionsunterricht wird von vielen Seiten die Aufgabe zugewiesen, für die philosophische Ausbildung der jungen Leute mitzuwirken. Ich kann dem nicht unbedingt zustimmen und messe den Bedenken des Berichterstatters von Halle (St.) mehr Gewicht bei als der Herr Referent zu tun geneigt ist. Der Religionsunterricht hat genug und übergenug daran zu tun, den biblischen und kirchengeschichtlichen Stoff zu bewältigen und für Kopf und Herz fruchtbar zu machen. Die Schüler haben viel mehr davon, wenn sie etwas vernehmen von Männern der religiösen Tat, von den Arbeitsfeldern des kirchlichen Lebens, der inneren und äußeren Mission, als wenn

der Religionslehrer auf Häckel und Nietzsche schilt. Wenn dagegen im philosophischen Unterricht ein Fachmann die Verworrenheit solcher Modephilosophen aufdeckt: dann sind sie in den Augen der Schüler gerichtet. Allerdings auf die Geschichte der Philosophie kann der Religionsunterricht zuweilen geführt werden, zum wenigsten an einem Punkte der geschichtlichen Darstellung, wenn Kapitel 17 der Apostelgeschichte zu behandeln ist. „Paulus in Athen" ist eine Begebenheit von weltgeschichtlicher Bedeutung, an der auch die Weltweisheit ihren Anteil hat, „in Paulus Predigt in Athen .... liegen die Anfänge aller Geschichtsphilosophie." (Willmann). Von den Stoikern und Epikureern, welche damals den Apostel verlacht haben, müssen die Schüler etwas im Zusammenhang erfahren. Ob das nun im Religionsunterricht oder im Horaz oder bei der Cicerolektüre geschieht — jedenfalls sollte auf dem Gymnasium solche Mitteilung über wichtige Philosophen des Altertums nicht erfolgen, ohne daß ihre maßgebenden Ansichten in griechischen oder lateinischen Stichworten oder kurzen Leitsätzen, wie sie nicht nur den sieben Weisen geläufig waren, übermittelt werden. Sie machen die Sache behältlich und haben zugleich wissenschaftlichen Wert. Auch darf man wohl mehr Frucht erwarten, wenn Mitteilungen aus der Philosophie und ihrer Geschichte seltener erfolgen, wenn nur das wirklich Bedeutende und Folgenreiche hervorgehoben und dieses dafür etwas ausführlicher unter Mitarbeit der Schüler entwickelt wird. Nur um nicht eine kahle Meinung hinzustellen, erlaube ich mir als Beispiel die Lehre der Stoa und Epikurs als Entwurf für den Unterricht beizufügen, zurechtgemacht für den Hausgebrauch und je nach Bedarf, bald gekürzt, bald in ausführlicher Entwickelung, verwendet im Horaz, im griechischen und im Religionsunterricht.

I. Die Stoa.

a. Die Lehre.

1. Die Schöpfung. Wie beginnt die alttestamentliche Schöpfungsgeschichte? — Nach Zenos Lehre war Gott und die Welt ursprünglich dasselbe: ein Urfeuer, in dem alles ungesondert enthalten war. Aus diesem ist alles hervorgegangen, selbst Gott. Gott ist in der Welt.

2. Gott. Wie verhielt sich Gott nach dem alttestamentlichen Bericht? 1. Mose 1, 2. — Nach Zeno ist Gott nicht von der Welt verschieden, sondern auch materiell. Allerdings besteht er aus einem feineren Stoff, der wie ein feuriger Lufthauch die Welt durchdringt: πνεῦμα διῆκον δι' ὅλου τοῦ κόσμου. Dieser Hauch wirkt gestaltgebend, er ist es, der den Keim entwickelt zum Wachstum, zur Blüte und zur Frucht. Überall nimmt man die woltätige Kraft dieses nach Zwecken wirkenden θεός wahr, der auch πατὴρ πάντων, ja φιλάνθρωπος genannt wird.

3. Der Mensch. Was folgt nach dem at. Schöpfungsbericht der Schöpfung der Erde und der Tiere? 1. Mose 1, 26. — Nach der stoischen Lehre ist der Mensch nicht nach dem Bilde Gottes geschaffen, sondern nach dem Bilde der Welt. Er besteht aus Körper und Seele, beide körperlich, aber die Seele fein und zart, den ganzen Körper lebenskräftig durchdringend in innigster Verbindung mit dem Blute, wie im glühenden Eisen sich Feuer und Eisen vereinen.

4. Verhältnis des Menschen zu Gott. Der Mensch ist Gott verwandt, wir sind ἀποσπάσματα τοῦ θεοῦ. Kleanthes: ἐκ σοῦ γὰρ γένος ἐσμέν. Der Apostel Paulus Ap.-Gesch. 17, 28: „Denn in ihm leben, weben und sind wir; als auch etliche Poeten bei euch gesagt haben: Wir sind seines Geschlechts."

5. Die sittliche Aufgabe des Menschen. Paulus Lebensideal: ἀξίως τοῦ θεοῦ περιπατεῖν, aber der Stoiker ist gewissermaßen selbst Gott und kann nur auf die Natur hinblicken, um ein Vorbild zu haben: ὁμολογουμένως τῇ φύσει ζῆν, secundum naturam vivere. Darin liegt das höchste Ziel beschlossen, die εὐδαιμονία. Das einzige Mittel aber und zugleich das einzige Gut ist die Tugend, sie besteht in der rechten Einsicht, die sich resigniert in das Unvermeidliche fügt. Darum ist es gleichgiltig, ob einer Grieche oder Barbar, von heller oder dunkler Hautfarbe, Sklave oder Freier, Athener oder Korinthier: alle sind Menschen und alle Menschen sind Brüder.

6. Der Weise. Wer im Besitze der Tugend ist, der ist der Weise. Ihm fehlt nichts, er ist überall sicher, er vermag und er versteht alles. Bonus ipse tempore tantum a deo differt. Seneca. Wo aber finden sich solche Weise? Nirgends. Der Weise ist ein Ideal.

7. Der Tod. Nach dem Tode besteht die Seele noch fort.

b. Berührungen mit dem Christentum.

1. Religiöse.
   a) Der Monotheismus im Gegensatz zu dem Polytheismus der Volksreligion.
   b) Die Gottesoffenbarung: Gott erscheint nicht wie Zeus und Apollo, sondern er offenbart sich allenthalben in der Natur und am herrlichsten im Geiste der Menschen 1. Kor. 3, 16.
   c) Unsterblichkeit der Seele.
2. Sittliche.
   a) Das Leben ein Kampf: Im Leben kämpfen der Stoiker und der Christ einen Kampf. Wie nennt der Stoiker die Gegner seiner Tugend?
      α. εἱμαρμένη, dira necessitas,
      β. πάθη und ἐπιθυμίαι

'Απάθεια ist darum seine Rüstung. — Wie nennt der Christ seine Gegner?

α. Die Welt,

β. Die Sünde.

Πίστις, ἀγάπη, ἐλπίς sind seine Rüstung, Epheser 6, 10—17.

b) Menschenliebe: Wie der Christ unter seinen Tugenden die φιλαδελφία hervorhebt und gegen alle Menschen (ἐς πάντας) geübt wissen will, so zeigt auch der Stoicismus einen humanitären Zug der Bruderliebe, die aber nirgends zur Tat wird. Die erste internationale Liebesgabe ist die Kollekte des Paulus.

c. Unterschiede zwischen Stoicismus und Christentum.

1. Religiöse.

a) Inwiefern ist Gott dem Menschen gegenüber nach der stoischen Lehre verändert? Ihm fehlt die Persönlichkeit. Der Pantheist kann weder im Glück noch im Unglück beten, oder er betet alles an: Fetischismus, portug. faitiço, lat. facticius. Also das unpersönliche Wesen Gottes.

b) Inwiefern ist der Mensch Gott gegenüber nach der Stoa verändert? Nach dem at. Schöpfungsbericht ist der Mensch auch Gott sehr ähnlich, ist Ebenbild Gottes, aber es folgt 1. Mose 3 sofort der Sündenfall, es folgt die Sünde. Dem Stoiker fehlt das tiefe Gefühl der Sünde. Darum steht er seinem Gott gegenüber im Glück? Mit Überhebung. Im Unglück? Mit Trotz, Horaz Carm. III, 3. Wie aber der Christ? Im Glück? Mit Demut (Kaiser Wilhelm I.). Im Unglück? Mit Ergebung Hiob 1, 21. Überall, wo das Gefühl der Sünde verloren geht, wird das Verständnis für das Wesen der Religion verflacht: die Pharisäer, Augustins Gegner Pelagius, der Ablaß, das 18. Jahrhundert. Dagegen sind wirklich heroische Erhebungen immer aus Sündenangst geboren: Augustin, Luther, Francke. Also die Macht der Sünde wird verkannt.

2. Sittliche.

a) Was unterstützt den Christen im Kampfe des Lebens? Die Lebensgemeinschaft mit Gott: πνεῦμα ἅγιον. Daran hat der Christ einen Besitz. Was den Stoiker? Die ἀπάθεια, das ist etwas Negatives. Also es fehlt der Quell der Kraft.

b) Was unterstützt den Christen im Kampf mit der natürlichen Lust? Die Erkenntnis der Sünde und daraus hervorgehend das Bedürfnis nach Besserung (buoza von baß, besser, μετάνοια), Rechtfertigung, Erlösung, Wiedergeburt. Das Bekenntnis aus Luthers

mannhafter Brust: Aus tiefer Not schrei ich zu Dir — konnte einem Stoiker nie von Herzen kommen. Also es fehlt auch das Bedürfnis der Buße.

II. Epikur.

a. Die Lehre.

1. Die Schöpfung. Epikur lehrte, daß die Atome ursprünglich gegeben und unvergänglich seien. Ihnen ist eine Bewegung nach unten (!) eigen im Raume. Einzelne weichen von dieser Bewegung ab. Daraus entstehen Verbindungen und Sonderungen der Atome: Geschöpfe aller Art. Diese Entwickelung vollzieht sich ganz zufällig, Zwecke sind gar nicht zu erkennen.

2. Die Götter. Gibt es nicht Götter, welche eingreifen? Götter gibt es, sie leben in den Intermundien, in den leeren Räumen zwischen den Welten. Dort führen sie, den Menschen ganz ähnlich, aber in ungestörtem Glücke, ein herrliches Dasein. (Deismus). Um diese Welt kümmern sie sich nicht, sie sind auch Egoisten.

3. Der Mensch. Wie ist der Mensch beschaffen? Er ist auch ein Wesen aus Atomen gerade so wie die Welt. Leib und Seele bestehen beide aus Atomen, die Seele aus den feinsten.

4. Verhältnis des Menschen zu den Göttern. Der Mensch wird diesen Göttern Verehrung nicht versagen, aber nicht aus Furcht bringt er ihnen seine Huldigungen dar, sondern nur aus Bewunderung ihrer Vortrefflichkeit.

5. Die sittliche Aufgabe des Menschen besteht darin, daß er sich der ἡδονή bemächtigt: ἡδονὴ ἀρχὴ καὶ τέλος τοῦ μακαρίως ζῆν. Sie ist das höchste Gut. Freilich kann der Mensch sich nicht immer erfreuen, es ist schon viel, wenn er sich vor Leid zu bewahren versteht, und mit der Schmerzlosigkeit (μήτε ἀλγεῖν κατὰ σῶμα μήτε ταράττεσθαι κατὰ ψυχήν) ist schon viel gewonnen. Wird nicht durch solchen Grundsatz der Mensch in Laster und Verkommenheit geführt? O nein, antwortet Epikur, die psychische Lust ist viel höher zu schätzen als die körperliche, und die Lust, welche dem Menschen seine Tugend gewährt, ist ungleich höher als die Lüste des Lasters. Daher ist Tugend zwar nicht das höchste Gut, aber der einzig sichere Weg zum höchsten Gut, zur Lust. Das Wesen aller Tugend besteht in der rechten Einsicht, φρόνησις, welche unter den Arten der Lust richtig zu wählen versteht.

6. Der Weise ist allein tugendhaft und glücklich. Er wird sich genügsam halten und dann kann er mit Zeus wetteifern an Glückseligkeit: ἑτοίμως ἔχω τῷ Διὶ ὑπὲρ εὐδαιμονίας διαγωνίζεσθαι μάζαν ἔχων καὶ ὕδωρ.

7. Der Tod vermag das Glück nicht zu trüben; denn solange wir sind, ist der Tod nicht, ist aber der Tod, so sind wir nicht da: ὁ θάνατος οὐδὲν πρὸς ἡμᾶς.

b. Berührungen mit dem Christentum.

Fehlen!

c. Unterschiede zwischen Epikureismus und Christentum.

1. Religiöse.
   a) Der Polytheismus bleibt. War die Gottheit nach der pantheistischen Lehre der Stoa zu wenig persönlich, so ist sie nach Epikurs Deismus zu persönlich, d. h. egoistisch.
   b) Die Seele ist nicht unsterblich.
2. Sittliche.

   Der Unterschied zwischen Gut und Böse wird überhaupt beseitigt, nur die Selbstsucht hat recht. Darum kennt Epikur nicht den Schmerz um die Sünde, nicht Reue und Buße.

Schluß.

Nachdem der Herr Referent die verschiedenartigen Meinungen und Forderungen gesichtet, geordnet und auf ein richtiges Maß zurückgeführt hatte, sodaß sich ihm Leitsätze ergeben haben, für welche die Überlegung ebenso sehr wie die praktische Erfahrung sich erklären, mußte es dem zweiten Berichterstatter noch darauf besonders ankommen, daß auch die abgewiesenen Ansichten solcher, die nicht so weit gehen wie der Herr Referent, und solcher, die weiter gehen in ihren Forderungen als er, geprüft und zur Geltung gebracht werden. Sollten aber diese verschiedenen Ansichten gewürdigt und das Maß ihrer Berechtigung festgestellt werden, so war eine prinzipielle Untersuchung der ganzen Frage unerläßlich. Denn wenn die Philosophie jetzt an die Pforten der gelehrten Schulen pocht und sich anheischig macht, ihnen gute Dienste zu leisten, so hat man wohl ein Recht zu verlangen, daß sie sich über ihr Verhältnis zur Schule gründlich ausweist. Und andererseits, wenn zu uns Schulmännern von einer Pflicht, in die Philosophie einzuführen, gesprochen wird, so wird ein Gleiches nötig sein, weil man über seine Pflichten Rechenschaft geben soll.

Hierbei hat sich nun vornehmlich dies gezeigt, daß es in der Natur der Sache, im Wesen des Gegenstandes, den wir behandeln, gelegen ist, daß wir dem Bedürfnis der Schulen und dem Werte der Philosophie nicht auf eine einzige Weise gerecht zu werden vermögen. Wollte man in dieser Frage einen einzigen Weg für den allein richtigen erklären, so hieße das die Sachlage verkennen und würde dazu führen, wertvolle Bestrebungen zu vergewaltigen. Andererseits hat aber die Untersuchung auch gezeigt, daß nicht etwa jede beliebige und somit unzählige Privatmeinungen zu Rechte bestehen, sondern daß es im wesentlichen neben dem philosophisch gerichteten Unterricht in den Fachwissenschaften nur zwei berechtigte Arten der Pro-

pädeutik auf höheren Schulen geben kann: das ist der logisch-psychologische Schaltunterricht und die philosophische Propädeutik. Der Herr Referent hat sich für jene Art entschieden und in ihr mit vollem Recht den besten und gangbarsten Weg gesehen, der in dieser Frage zum Ziele führen kann. Er hat diesen Weg beschrieben, hat ihn als ein Ortskundiger durch Wegweiser bezeichnet, sodaß ihn jeder, der Orientierungsgabe besitzt, finden und bis zum Ziele verfolgen kann. Alles was für höhere Schulen wichtig und wertvoll ist, hat der Herr Referent durch seine Thesen ihnen zu sichern gesucht, und ich pflichte diesen Thesen bei.

Nur eines bleibt mir zu tun übrig. Zu dem Ziele, das wir erreichen wollen, führt außer dem gangbaren, durch Wegweiser bezeichneten noch ein anderer Weg. Dieser ist zwar länger, ist nicht so leicht zu finden, führt auch durch Wald und Schluchten, über Gestrüpp und schroffe Klippen, sodaß sich einer da sehr leicht versteigen könnte, aber er gewährt auch von diesen Höhen ganz wunderbare Ausblicke in Gottes weite Welt über Täler und Höhen, über Flüsse und Bäche, über Städte und Dörfer der Menschen bis in die blaue Ferne, da wo Himmel und Erde einander berühren. Und weil überdies dieser Weg durch Höhenluft so manchem auch noch zu einer besonderen Kräftigung werden kann für seinen Beruf und sein ganzes späteres Leben, so möchte ich, daß dieser Weg nicht unbetreten bleibt. Es werden sich auch, daran ist nicht zu zweifeln, die Führer finden, die in diesem Lande heimisch, zum mindesten wohlbewandert sind. Von denen, die auf diesem Wege gewandert sind, werden gewiß manche nachher vor allem die Strapazen hervorheben, die ihnen zugemutet wurden, sicherlich aber werden auch nicht Wenige von diesen Touristen zusammen mit ihren Führern aus dem Hochgebirge manche wertvolle Erfahrung mitbringen und werden von neuem bestätigen, was Aristoteles gesagt hat: ἡ θεωρία τὸ ἥδιστον καὶ ἄριστον.*)

Leitsatz des Mitberichtes.

Die Unterrichtsbehörde wird ersucht, daß sie auf besonderen Antrag wieder gestatten möge, in Prima selbständigen Unterricht in der philosophischen Propädeutik einzurichten, damit neben dem in den deutschen Unterricht eingeschalteten logisch-psychologischen Unterricht auch die Möglichkeit eines philosophischen Schulunterrichts gegeben ist.

a) Dieser Unterricht wird in der Regel auf Oberprima in zwei wöchentlichen Stunden erteilt, von denen die eine dem Fachunterricht des philosophischen Lehrers, die andere in halb- oder vierteljährigem Wechsel einem anderen Unterrichtsfache abzubrechen ist.

b) Er hat die Aufgabe, „die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden“ und zwar „in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form“. (Lehrpläne S. 22.)

*) Aristoteles ex recensione Immanuelis Bekkeri, vol. II. Metaphysica XII, 7 (1072, b, 24.)

II.

Wie führt der Unterricht die Schüler der höheren Lehranstalten am leichtesten und sichersten zu einer angemessenen Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der französischen und englischen Sprache?

Zu berücksichtigen sind dabei

a) die Aneignung und Befestigung des erforderlichen Wort- und Phrasenschatzes,
b) der Inhalt und Umfang der Sprechübungen,
c) die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus der fremden Sprache in die deutsche und umgekehrt,
d) die Auswahl der Lektüre, besonders für die oberen Klassen.

Berichterstatter: Oberrealschuldirektor Dr. Perle in Halberstadt.
Mitberichterstatter: Gymnasialdirektor Professor Dr. Dannehl in Sangerhausen.

Bericht.

Vorbemerkungen.

Die von dem vorgesetzten Königlichen Provinzial-Schulkollegium für die neunte Direktoren-Konferenz in der Provinz Sachsen gestellte Aufgabe:

> „Wie führt der Unterricht die Schüler der höheren Lehranstalten am leichtesten und sichersten zu einer angemessenen Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der französischen und englischen Sprache?“

ist von neun preußischen höheren Schulen sowie von dem Fürstlichen Gymnasium in Greiz und dem Herzoglichen Realgymnasium in Dessau bearbeitet worden. Von den preußischen Anstalten hatten das Gymnasium in Burg und das Domgymnasium in Magdeburg, die Realgymnasien in Erfurt und in

Halberstadt, die Oberrealschulen in Halle (städtische) und in Magdeburg, die Realschulen in Bitterfeld, Magdeburg und Naumburg Bericht zu erstatten gehabt. Für den Gesamtbericht lagen mithin die Äußerungen von 3 Gymnasien, 3 Realgymnasien, 2 Oberrealschulen und 3 Realschulen vor. Überdies wurde ein Bericht für die Konferenz der Oberrealschule in Halberstadt für die hier vorliegende Bearbeitung der Aufgabe verwertet. Am Domgymnasium in Magdeburg, an dem Realgymnasium in Halberstadt und an der Realschule in Magdeburg ist das Thema Gegenstand auch eines Mitberichts gewesen. Die Oberrealschule in Magdeburg lieferte einen wesentlich auf das Französische und einen andern wesentlich auf das Englische gerichteten Bericht. In Naumburg wurde die zu behandelnde Frage von zwei Mitgliedern des Lehrerkollegiums gemeinschaftlich bearbeitet. Die städtische Oberrealschule in Halle hatte neben einem Hauptbericht einen Gegenbericht, Bemerkungen des Verfassers des ersteren zu dem Gegenbericht, die Protokolle von 4 je dreistündigen Konferenzen sowie eine übersichtliche Zusammenstellung der erörterten bezw. der von der Konferenz angenommenen Leitsätze eingereicht. Auch seitens der meisten übrigen Anstalten, einschließlich der Oberrealschule in Halberstadt, stand das Protokoll der betr. Konferenz-Verhandlungen zur Verfügung. Nach ihrer amtlichen Stellung waren sämtliche 17 Berichterstatter Oberlehrer bezw. Professor.

Die meisten Berichterstatter beschränken ihre Erörterung auf die Bedürfnisse derjenigen Art der höheren Schulen, welcher sie nach ihrer Tätigkeit angehören. Abgesehen von der Oberrealschule in Magdeburg wird dabei zwischen dem französischen und dem englischen Unterricht, außer betr. die Auswahl der Lektüre, nicht unterschieden. Nur das Gymnasium in Burg faßt die unterschiedliche Lage der gymnasialen und der realistischen Anstalten grundsätzlich ins Auge, ohne jedoch die Unterscheidung genau durchzuführen.

Verf. kann nicht umhin, dem am meisten bevorzugten Verfahren aus Gründen sowohl der Sachlage als auch der Darstellung als zweckmäßig beizutreten. So groß auch der Unterschied in dem Schwergewicht ist, welches dem neusprachlichen Unterricht einerseits des Gymnasiums, andererseits der Oberrealschule und dazwischen des Realgymnasiums zugebilligt ist, so wird man doch hinsichtlich der Grundsätze, nach welchen die praktische Seite dieses Unterrichts zu gestalten ist, wesentliche Unterschiede nicht anerkennen können. Den Anhalt für die Erörterung der ganzen Frage werden immerhin die Verhältnisse der Reallehranstalten, besonders der Oberrealschule, zu liefern haben, da hier die Bedingungen für die Ausgestaltung des besprochenen Unterrichtszweiges am günstigsten sind. Nach der Inanspruchnahme der einzelnen Anstalts-Kategorien zu schließen, scheint dies ohnehin auch der Erwartung der Behörde zu entsprechen. Verf. hat zudem den

Grund, sich bei seinem Bericht der Hauptsache nach auf die Oberrealschule und das Realgymnasium zu beschränken, daß er seit länger als zwei Jahrzehnten am Gymnasium nicht mehr unterrichtet hat. Er wird sich daher angelegen sein lassen, dem Herrn Mitberichterstatter in keiner wesentlichen Hinsicht betr. das Gymnasium vorzugreifen. Verf. wird der Stellungnahme der einzelnen Gutachter auch darin folgen, daß, soweit die sechsstufige lateinlose Realschule im Verhältnis zu den unteren und mittleren Klassenstufen der Oberrealschule eigentümliche Lehrziele verfolgen darf, eine Sonderstellung der Realschule in Sachen des neufremdsprachlichen Unterrichts nicht besteht, und demnach im folgenden von dieser Schulart nicht eigens die Rede zu sein braucht.

Der Gesamteindruck, den Verf. von den eingereichten Berichten, Leitsätzen und Konferenzverhandlungen erhielt, geht dahin, daß die seit 1882 in der Auswirkung begriffene Reformbewegung auf dem Gebiete des neufremdsprachlichen Unterrichts in der Provinz Sachsen und in den ihr für die Direktoren-Konferenzen angeschlossenen benachbarten Staatsgebieten festen Fuß gefaßt hat. Der zur Geltung gebrachte methodische Standpunkt ist fast allgemein der gemäßigter Reformer. Schroffe Gegensätze fehlen freilich nicht, und erscheint im besonderen die Kluft zwischen dem Hauptbericht der Oberrealschule in Halle einerseits und andererseits den Berichten des Realgymnasiums in Halberstadt sowie der Realschulen in Magdeburg und Naumburg als den Vertretern fortgeschrittenerer Reformforderungen noch ziemlich tief, aber das Bild vom Ganzen, das für den Verf. als Beobachter entstand, ist dennoch nicht unwesentlich von dem verschieden, das von dem Berichterstatter für die Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover 1895 von der damaligen Sachlage und für den dortigen Beobachtungskreis entworfen wurde. Ähnlich kennzeichnet sich die Stellungnahme der Berichterstatter in der Provinz, wenn sie mit den aus Anlaß der schlesischen Konferenz von 1901 zu öffentlicher Kenntnis gelangten Gutachten verglichen wird. Durchgehend wird dabei für die bevorstehende Versammlung der Gegenstand mit abgeklärtem Eifer und mit Eindringlichkeit, in einigen Berichten überdies mit nicht bloß fachlichem, sondern auch mit wirklich schulmännischem überschauenden Urteil angefaßt. Zugleich tritt nirgend die Mutlosigkeit hervor, die nach der neuesten Schrift des Direktors Walter-Frankfurt*) zahlreiche Freunde der sogenannten neuen Methode erfaßt haben soll, weil nach den allgemeinen Lehrplänen der ungehinderten Entfaltung des Reformprinzips Schranken entgegenstehen.

Der Standpunkt des Verf. ist hiermit hinreichend angedeutet. Eine Lehrmethode, die zwischen dem sog. alten und dem sog. neuen Verfahren

*) Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Marburg 1900.

etwa die Mitte hält, erscheint auch ihm als der richtige Weg, diejenigen Ergebnisse des neufremdsprachlichen Unterrichts zu zeitigen, deren der Geist der Zeit nicht mehr entraten will.

A.

Die Beherrschung des Französischen und Englischen als unterrichtliche Aufgabe der höheren Lehranstalten und die Erörterung des Themas im allgemeinen.

Das Thema greift kräftig zu: Es frägt nicht eigentlich, ob die Schüler zur Beherrschung der neueren Fremdsprachen gebracht werden können, sondern es setzt, genau betrachtet, die Erreichbarkeit der Beherrschung dieser Sprachen durch die Schüler bereits voraus. Aber auch in der Form der Voraussetzung können Aufgaben ausgesprochen werden, und hier ist offensichtlich in dieser Form der Kern der Sache enthalten.

Da die Beherrschung der fremden Idiome bisher von amtlicher Seite niemals als ein unterrichtliches Ziel gefordert, geschweige denn vorausgesetzt worden ist, so ist es unerläßlich, zu dem Thema wie zu einem Ereignis, das bedeutsame Folgen haben kann, von Grund aus Stellung zu nehmen. Es könnte sonst leicht ein leeres didaktisches Windwort mehr entstehen, oder aber, was ebenso verhängnisvoll wäre, ein Vorurteil gegen ein ansehnliches und erreichbares Ziel des neusprachlichen Unterrichts Platz greifen.

Zur Beurteilung der Tragweite des Anspruchs, die Beherrschung zweier fremder Sprachen durch Schulunterricht herzustellen, wird man guttun, zunächst einen Blick auf die Lage des Individuums im Verhältnis zu der Sprache seiner Nation als der eines Kulturvolks zu werfen.

Der natürliche Sprachbesitz des einzelnen umfaßt die Fähigkeit, die Muttersprache lautlich zu verstehen, den Wort- und Phrasenschatz seines Lebenskreises, d. h. seiner Interessensphäre einschließlich des allen Lebenskreisen gemeinsamen Sprachguts, mühelos zu gebrauchen und sich dabei den mannigfaltigen Bedürfnissen des Ausdrucks gegenüber sprachgesetzlich richtig zu verhalten. Auf dem Wege des Unterrichts kommt dazu die Fähigkeit, die sprachliche Form des Denkens schriftlich festzulegen und durch Schrift dargestellte Sprache zu verstehen. Da das subjektive Moment des Lebenskreises das Individuum in seiner Eigenart, verglichen mit dem Nationalganzen, bestimmt, so ist damit sein Sprachbesitz im Verhältnis zur Sprache der Nation nicht nur als stückhaft im Sinne des Umfangs, sondern auch als teilweise unvollkommen in dem qualitativen Sinne der Leichtigkeit des Gebrauchs gekennzeichnet. Was gleichwohl dem normalen Individuum das Recht gibt, die Beherrschung der Muttersprache von sich zu behaupten, ist der Umstand, daß sein natürlicher Sprachschatz ausreicht, um ihn auf dem Wege dargebotener Erläuterung über die Grenzen seines zunächst ge-

gebenen Bedürfnisses hinaus zu erweitern, und daß, in welchen Sprachkreis es auch immer gestellt wird, die allgemeinen formalen Gesetze des Ausdrucks die gleichen sind. Kann hiernach von der individuellen Beherrschung bereits der Muttersprache immer nur in eingeschränktem Sinne die Rede sein, so kann man auch unter der Beherrschung einer fremden lebenden Kultursprache immer nur einen in der gleichen Weise d. h. wesentlich durch das Ausdrucksbedürfnis eines bestimmten Lebenskreises eingeschränkten, aber zugleich auch zur Erweiterung geeigneten Besitz einer fremden Sprache verstehen. Dieser Besitz wird durch sicheres und unmittelbares Verständnis angehörter Rede, durch den fließenden aktiven mündlichen und schriftlichen Gebrauch und, da es sich um Kultursprachen handelt, durch die Fertigkeit, schriftlich festgelegte Rede nach ihrem genauen Sinne zu erfassen, als nachgewiesen anzusehen sein. Die letztere Form des Sprachbesitzes wird Verf. im folgenden als die „literarische" Beherrschung fremder Sprachen bezeichnen.

Die Methode des Unterrichts bei einem Individuum, das sich in muttersprachlicher Umgebung in eine fremde Sprache einleben soll, wird ihren ersten Anhalt aus den Umständen herzuleiten haben, mit welchen dieser Unterricht als seinen natürlichen Bedingungen zu rechnen hat. Die Muttersprache erwirbt das Kind teilweise zugleich mit der Vorstellung, teilweise auch durch nachahmende Aneignung zunächst ohne Vorstellungsinhalt. Ein Hörender unter meist nicht zählbaren Sprechenden, befindet es sich in ununterbrochener sprachlicher Übung und erfreut sich an seinem wachsenden Sprachbesitz, ohne daß es sich desselben bewußt wird. Die Unbefangenheit leidet selbst dann nicht, wenn das Kind genötigt wird, sich neben der Muttersprache mit einem fremden Idiom abzufinden. Es tritt dann eben nur eine Teilung der natürlichen Sprachkraft ein, freilich auf Kosten der normalen Dauer des ersten Stadiums bei der Aneignung der Muttersprache. Für die hier zu erörternde Frage kann jedoch dieser Fall außer Betracht bleiben, da die Erlernung einer fremden Sprache gewöhnlich erst zu einem Zeitpunkt anfängt, wo das Kind sich an eine selbständigere Wahrnehmung seiner Interessen dank ausreichender Beherrschung der Muttersprache gewöhnt hat, und nachdem sprachlicher Ausdruck bereits durch Unterricht Gegenstand seiner Beschäftigung geworden ist. Bei der verhältnismäßig weit vorgeschrittenen Entwickelung des Sprachbewußtseins kann jetzt von einer unmittelbaren Verknüpfung von Vorstellung und Ausdruck bei dem Lernenden nicht mehr die Rede sein. Auch steht nunmehr gewöhnlich — fast umgekehrt wie früher im Falle der Erlernung der Muttersprache — zahlreichen Schülern nur ein Lehrer gegenüber, und ist die Gelegenheit zur Übung auf wenige Stunden in der Woche eingeschränkt. Kurz, alle Momente fallen für die Erlernung fremder Sprachen in der Schule aus, welche die Aneignung der Muttersprache im Sinne des natürlichen Sprachbesitzes er-

möglichen oder begünstigen. Nur eins, das der Mutter der Erfindungen nicht unähnlich ist, besteht weiter und läßt sich planmäßig für die Herstellung eines wirklich beherrschten Sprachbesitzes ausbeuten: Ein fest umschriebener Kreis von Interessen, derjenige Interessenkreis, für welchen die Schule den Schüler in Anspruch nimmt. Auf diesem nicht gar so engen Gebiet kann „die Zumutung der wirklichen Präsenz" (Münch) fremder Sprache, mündlich und literarisch, aktiv und passiv, für „angemessen" durchführbar erklärt werden, wie dies die Erfahrung an nunmehr schon ziemlich zahlreichen Schulen in Deutschland dargetan hat.

Das Thema gibt im übrigen dadurch, daß es gegenüber dem von den Lehrplänen und der Reifeprüfungsordnung gebrauchten formalen Ausdruck „Übung" bezw. „Geübtheit" die Beherrschung der fremden Sprachen als auf unterrichtlichem Wege erreichbar voraussetzt, nicht nur Gelegenheit, das Ziel des Unterrichts positiv zu bestimmen, sondern es fordert auch zugleich sehr zeitgemäß zu einer Klarstellung des Unterschiedes zwischen dem Ziele und dem Zwecke des neusprachlichen Unterrichts nach dessen praktischer Seite auf. Beides ist nachgerade lange genug verwechselt worden. Als Ziel nämlich gilt einer Reihe von Berichterstattern, zunächst soweit die Sprechübungen in Betracht kommen, nach dem Vorgange der These 1 der Hannöverschen Versammlung 1895 und im Anschluß an die methodischen Bemerkungen der Lehrpläne von 1892 „die grundlegende Vorbereitung auf die nur im Verkehr mit Franzosen und Engländern zu erwerbende volle Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der beiden Fremdsprachen," während die angezogene Stelle der Lehrpläne von 1892 nicht vom Ziel, sondern vom Zwecke spricht. Seit wann wäre es denn auch schultechnisch üblich, ein Unterrichtsziel jenseits der Pforten der Schule aufzustellen und damit seine Erreichung völlig unkontrollierbar zu machen? Ist dies etwa für irgend ein anderes Lehrfach der Fall? Muß nicht auf allen Gebieten der Nachweis der Erlangung eines genau bestimmten oder doch durch die Praxis festgestellten Maßes an Kenntnissen und Einsichten erbracht werden, ohne daß der Zweck dieser Kenntnisse d. h. ihre beabsichtigte Verwendung in Betracht kommt? Wenn in den Lehrplänen von 1901 der erwähnte Schlußsatz der methodischen Bemerkungen von 1892 nicht wieder aufgenommen worden ist, so scheint dies darauf hinzudeuten, daß man auch an maßgebender Stelle die Verwirrung, die er angerichtet hat, bemerkt hat. Nicht also mit dem Zwecke, sondern nur mit dem Ziele des Unterrichts kann es der Methodiker wie sonst so auch hier zu tun haben. Je deutlicher aber es bezeichnet ist, desto leichter wird es erreichbar sein, desto besser wird es sich schließlich für seinen Zweck bewähren. Dieses Ziel bestimmt sich für die Reallehranstalten nach der voraufgegangenen Darlegung nunmehr von selbst: Es ist die Beherrschung der Sprache, mündlich, schriftlich und

literarisch hinsichtlich des Sprachumfangs wie der Leichtigkeit des Gebrauchs und des Verständnisses von Schriftwerken, nicht die Beherrschung an sich, aber doch die Beherrschung, so wie sie nach den feststehenden Umständen und Bedingungen des Unterrichts in der Prima bezw. der Reifeprüfung zur Durchführung dieser Zwecke erforderlich ist. Die Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 12. September 1898 trägt diesem Anspruch, soweit er über das Herkommen hinausgeht, genügend Rechnung: Der Kandidat hat für den schriftlichen und mündlichen Gebrauch der fremden Sprachen „nicht bloß volle grammatische Sicherheit bei wissenschaftlicher Begründung der grammatischen Kenntnisse, sondern auch umfassendere Vertrautheit mit dem Sprachschatz und der Eigentümlichkeit des Ausdrucks, sowie eine für alle Unterrichtszwecke ausreichende Gewandtheit in dessen Handhabung" nachzuweisen. —

Verf. meint, hiermit nicht sowohl die unmittelbare Aufgabe, die das Thema stellt, als vielmehr den Geist, den es atmet, klargestellt zu haben. Die direkte Aufgabe geht vielmehr dahin, daß Mittel und Wege aufgezeigt werden, die zu einer angemessenen Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der französischen und englischen Sprache im Unterricht der höheren Lehranstalten zu führen geeignet sind. Es hat dabei der Behörde beliebt, einige der Gesichtspunkte herauszugreifen, welche von besonderer Wichtigkeit für die Herstellung einer angemessen selbständigen und freien Beherrschung der beiden Fremdsprachen sind, aber sie hat durch die Zusammenstellung dieser Gesichtspunkte zu einer vierfachen Unterfrage gegenüber einer Hauptfrage offenbar nicht andeuten wollen, daß mit jenen vier Hauptmomenten die für einen auf die Beherrschung der fremden Sprachen gerichteten Unterricht überhaupt in Frage kommenden Gesichtspunkte erschöpft seien, noch auch, daß der Gesamtanspruch an den neusprachlichen Unterricht der wahre Gegenstand der gestellten Frage sei. Andererseits gibt es keinerlei Anhalt für die Annahme, daß von den herausgehobenen vier Gesichtspunkten auch nur einer außerhalb der genauesten Beziehung zur Hauptfrage als eine selbständige Aufgabe zu behandeln bezw. auszugestalten sei. Daß das Thema das Kapitel von der Beherrschung der fremden Sprachen durch die vier Unterfragen nicht erschöpfen will, erhellt allein schon aus dem Umstande, daß weder von der Aussprache, noch von der Übung des Ohrs, noch auch von den von den Lehrplänen geforderten verschiedenen Arten schriftlicher Leistung, außer eventuell der Übersetzung, die Rede ist.

Verf. ist sich dieser Auffassung des Themas von vornherein sicher gewesen. Auch kann er sich darin durch die Haltung der Berichte und der Konferenzprotokolle nicht irre machen lassen, sofern überhaupt die Berichterstatter und Konferenzen zu der Aufgabe grundsätzlich Stellung nehmen.

Soweit dies nicht der Fall ist, bleiben für die meisten dieser Berichte die natürlichen Folgen nicht aus: Es werden teilweise Gedanken vorgetragen, die, so beachtenswert sie an sich sind, doch nach Ansicht des Verf. mit der Aufgabe nicht mehr in genügendem Zusammenhange stehen. Dahin gehört vor allem die Erörterung der Herstellung der Aussprache, der Gebrauch der Lautschrift u. a. m., während die Hauptfrage schon durch ihre Fassung diese Erörterungen bei dem Mangel an Möglichkeit zu Selbständigkeit und Freiheit gegenüber der Aussprache fremder Idiome ausschließt. Die Naumburger Berichterstatter verstehen unter Sprachbeherrschung ausdrücklich nur „die Fähigkeit zur mündlichen Anwendung der Sprache," was sie folgerichtig dazu führt, nicht bloß von der Bearbeitung der Frage c nach dem Anspruch an die Fertigkeit bei den Übersetzungen, sondern auch von der Bearbeitung der Frage d nach der Auswahl der Lektüre im wesentlichen abzusehen. Auch der Mitberichterstatter der Oberrealschule in Halle ist dieser Ansicht, und damit Gegner des Hauptberichterstatters, der seinerseits das Thema „für zu weit gefaßt", die Forderung für „zu hoch gestellt" erklärt, und selbst nach zwölfstündiger Beratung kommt es hier in der Konferenz nicht zu einer Einigung über die Auffassung des Themas. Der Berichterstatter in Greiz wehrt sich ebenfalls gegen die Einbeziehung der Übersetzungen aus der fremden Sprache bezw. der Auswahl der Lektüre, wenn er bei seiner gründlichen allgemeinen Erörterung zu dem Ergebnis gelangt: „Selbständigkeit und Freiheit kommt nur den produktiven Betätigungen des Sprachkönnens zu, der Sprech- und Schreibfertigkeit." Die weiteste Auslegung erfährt schließlich die Aufgabe in der Konferenz des Realgymnasiums in Halberstadt, da es nach der Ansicht des Direktors auf „einerseits Sprech- und Schreibfertigkeit in der fremden Sprache, andererseits das gesamte Maß des Wissens und Könnens, welches mit den Schülern an einer höheren Lehranstalt zu erreichen sei," gerichtet ist. Gegenüber dieser Zwiespältigkeit, die bei der allgemeinen Erörterung des Themas hervortritt, liegt diesseits naturgemäß der Hinweis auf den Kaiserlichen Erlaß vom 26. November 1900 nahe. Hier heißt es kurz und bündig: „Bei den neueren Sprachen ist mit besonderem Nachdruck Gewandtheit im Sprechen und sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller anzustreben." In dem eingehenden und verdienstlichen Bericht des Gymnasiums in Burg ist dieser Erlaß nicht unerwähnt geblieben.

Es wäre indes durchaus verkehrt, die soeben wiedergegebene Stelle aus dem Kaiserlichen Erlaß zur Beleuchtung des Themas verwerten zu wollen, wenn nicht gleichzeitig im Auge behalten würde, daß dieser Erlaß die Gleichwertigkeit des gymnasialen und des realistischen Bildungsganges als Grundanschauung ausspricht. Ist aber das ideale Ziel der Gymnasialbildung neben formaler Schulung des Geistes die Bildung der Gesamtpersönlich-

keit im Sinne edler Menschenbildung überhaupt, und wird dieses Ziel auf den Gymnasien vornehmlich durch das Studium von zwei fremden, in den Mittelpunkt ihrer ganzen Organisation gestellten Sprachen und Literaturen angestrebt, so liegt auf der Hand, daß der neusprachliche Unterricht einerseits an den Reallehranstalten keineswegs in den Verfolg seines utilitarischen Zweckes aufgehen darf, und daß er andererseits an den Gymnasien vorwiegend den Verfolg dieses Zweckes zu pflegen berechtigt ist. Je mehr sich das praktische Ziel des neusprachlichen Unterrichts zu der Forderung der Beherrschung der Sprache allmählich verdichtet hat, um so wichtiger ist es daher — auch für die gegenwärtige Erörterung der neusprachlichen Unterrichtsziele — die höhere Aufgabe der Reallehranstalten als Anstalten allgemeiner Bildung gleichzeitig hervorzuheben. „Die mündliche Fertigkeit," sagen die Naumburger Berichterstatter bei ihrer Auffassung des Themas unter Einschränkung auf die Sprechübungen, „kann nur Nebenzweck des Sprachunterrichts sein, ohne den zwar der Hauptzweck der allgemeinen Geistesbildung kaum erreichbar ist, dem sie aber zu dienen, über den sie nicht etwa zu herrschen hat." So auch Burg, Bericht. — Anderenfalls könnte der neusprachliche Unterricht, wie Ziehen in seinem Gutachten (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts S. 345) betont, Gefahr laufen, „einer ganz bedenklichen Verflachung und Veräußerlichung anheimzufallen", und (Münch, ebenda S. 309) „die Gefahr einer bloßen äußeren Abrichtung, eines geistlosen Betriebs, einer nicht wirklich bildenden Einwirkung eintreten." Die Vereinbarkeit der praktischen und der idealen Ansprüche an den neusprachlichen Unterricht an den realistischen Anstalten steht dabei nicht sowohl deswegen außer Zweifel, weil hier diesem Unterricht ein reicheres Zeitmaß zugebilligt ist, als vielmehr aus dem Grunde, daß der Lektüre französischer und englischer Schriftsteller im Sinne eines Studium humanitatis nicht die gleichen zähen sprachlichen Schwierigkeiten entgegenstehen wie einem entsprechend gehaltenen Studium der Schriftwerke der Römer und Griechen.

B.

Mittel und Wege, die Beherrschung der französischen und englischen Sprache bei den Schülern der höheren Lehranstalten herzustellen.

a.

Die Aneignung und Befestigung des erforderlichen Wort- und Phrasenschatzes.

Das fest umschriebene Ziel, das sich nach Ansicht des Verf. für den neufremdsprachlichen Unterricht der höheren Lehranstalten aufstellen läßt, weist von allen Momenten, die für die Aneignung und Befestigung des Wort- und Phrasenschatzes in Betracht kommen, der Frage nach der Aus-

wahl und dem Umfange des herzustellenden Wort- und Phrasenschatzes bei weitem die bedeutsamste Stellung an. Die Berichte der einzelnen Anstalten treten naturgemäß dieser Frage sämtlich mehr oder minder eingehend näher, am genauesten der Bericht des Gymnasiums in Burg, aber da, wie bereits erwähnt wurde, nirgend deutlich zwischen Ziel und Zweck des sozusagen technischen Betriebs des neusprachlichen Unterrichts unterschieden wird, so fehlt ebenso durchgehend den bezüglichen Erörterungen die feste Richtung. Das Interesse für den Gegenstand erscheint offensichtlich geringer als für die andere Frage, wie das Sprachmaterial anzueignen ist. Es mag im übrigen darauf hingewiesen werden, daß auch die Lehrpläne von 1901 betr. den Wort- und Phrasenschatz zuerst von dem Material als solchem handeln.

Das positive praktische Ziel des neufremdsprachlichen Unterrichts war unter der Erwägung gewonnen worden, daß für den Sprachumfang und für die Leichtigkeit des Gebrauchs der Sprache bei einem normalen Individuum die Sprachgepflogenheiten und Sprachbedürfnisse seiner Interessensphäre, die Nötigung, diese Bedürfnisse zu befriedigen, und die beständige Gelegenheit zur Übung bereits im Falle der Muttersprache von grundlegender Wichtigkeit sind, und daß es auch für die Aneignung und den Gebrauch fremder Sprache keine andere Lebensluft gibt. Damit ist ausgesprochen, daß an den höheren Schulen für die Auswahl des fremden Wort- und Phrasenschatzes das Sprachbedürfnis des Lebenskreises der Schule und besonders wieder des Sprachunterrichts der entscheidende und einheitliche Gesichtspunkt sein muß.

Wie alle großen nationalen Einrichtungen ist die Schule zwar eine kleine Welt für sich, aber ihrer Natur nach eine solche, die mit den meisten anderen großen öffentlichen Veranstaltungen sowie mit zahlreichen Sonderkreisen, sei es tatsächlich, sei es auf dem Wege lehrender Betrachtung, lebendige und unumgängliche Beziehung unterhält. Ihr teils geschäftlicher, teils wissenschaftlicher Sprachkreis entbehrt somit auch für die spätere Erweiterung nicht einer ausreichend anregenden Mannigfaltigkeit. Andererseits sichert das vorgeschlagene Verfahren dem Unterrichtsbetriebe die Gelegenheit, das fremde Idiom auf dem Wege natürlicher Sprachbetätigung zu gebrauchen d. h. mit dem Worte nicht nur gedankliche Form, sondern auch gedankliche Substanz zu verbinden. Auf so gestalteter Unterlage läßt sich namentlich dem mündlichen Gebrauch fremder Sprache in der Schule die eigentümliche, dem Verbrauch nicht ausgesetzte Frische des natürlichen sprachlichen Lebens sichern, die nach Ansicht des Verf. die unerläßliche Voraussetzung für die Aneignung eines fremden Idioms ist.

Soweit auf dem Gebiete des mündlichen Gebrauchs der fremden Sprachen die Bemühungen um die Herstellung wirklichen d. h. freien und selbständigen

Gedankenausdrucks noch immer, und sicherlich meist mit Recht, für nicht erfolgreich genug erklärt werden, wird man der Vermutung Raum geben dürfen, daß das Sprechen vorwiegend im groben Sinne als formale Übung betrieben wird. Diese Methode kann allerdings, weil bei ihr dem Gebrauch der fremden Sprache ein anderer als schematischer Inhalt nicht eigen sein kann, weder Lehrer noch Schüler an diejenige Ausdrucksweise, welche die Wirklichkeit der Dinge und objektiv gegebene Gedanken der Rede erheischen, genügend gewöhnen. Es erinnern derartige Unterhaltungen an gewisse Wahrnehmungen auf der Bühne, etwa an das Klappern männerfällender Humpen, die nie ein Tropfen Wasser netzte. Andererseits hat Verf. niemals seine Schüler einer französischen Drucksache gegenüber so eifrig gesehen als bei der Lektüre der Schulnachrichten des Programms des Französischen Gymnasiums in Berlin, das — dank der Güte des Herrn Direktors des Collège — seit einigen Jahren in einer stattlichen Anzahl von Exemplaren für unterrichtliche Zwecke in der Prima zur Verfügung stand. Diese Beobachtung steht der wohl allgemein gemachten Erfahrung nahe, daß auf fremdem Sprachboden die Nötigung, sich mit der fremden Sprache zu einem positiven Verständigungszwecke abzufinden, sich vorzugsweise für die Erlernung des betreffenden Idioms fruchtbar erweist sowie daß diejenigen Wörter und Redewendungen, mit welchen ein freundlicher Mann fremder Zunge seinen im Fluß der Rede auf den Sand geratenden Gastfreund wieder flott macht, bei diesem besonders sicheres und gebrauchstüchtiges Sprachmaterial werden.

Die Forderung der grundsätzlichen und nach festen Gesichtspunkten zu ordnenden Pflege des Sprachkreises der Schul- und Unterrichtsgemeinschaft berührt sich zunächst mit der in den Berichten fast ausnahmslos vorgetragenen Ansicht, daß „nur solche Worte dem Gedächtnis übermittelt werden sollten, die der Schüler mit seiner ganzen Umgebung angeschaut hat“ (Bericht des Realgymnasiums in Erfurt), sodann mit der vornehmen, aber hinreichend verständlichen Äußerung des Berichterstatters und der Konferenz des Domgymnasiums in Magdeburg, daß es dem Lehrer nicht zuzumuten ist, „mit den Schülern eine Scene aus dem Bahnhofsleben aufzuführen oder mit ihnen im Geiste in ein Café, einen Stiefelladen oder auf einen Ball zu gehen“. Der Mitbericht des Realgymnasiums in Halberstadt äußert sich in ebendiesem Sinne: „Wir werden unsere Erwartungen nicht allzu hoch spannen dürfen, und unser Augenmerk muß darauf gerichtet sein, nicht zu sehr in die Breite zu gehen, sondern innerhalb eines kleinen Kreises möglichst vollständige Beherrschung anzustreben. . . . Es muß der Stoff gesichtet werden, und fernliegende Wörter und Phrasen müssen vor den allgemein giltigen und häufig vorkommenden zurücktreten.“ „Les ouvriers, les marchands transportés à l'étranger apprennent généralement vite, parce qu'ils se contentent d'un

petit nombre de tours qu'ils répètent vingt fois, cent fois par jour. C'est la base d'opération pour conquérir successivement tout l'idiome. Il y faut un petit nombre de mots disciplinés et exercés, non une levée en masse, qui ne produirait que la confusion." (Bréal, Gymnasium Greiz, Ber.)

Als leitender Gesichtspunkt für die Sichtung des Materials dürfte die von Münch und Walter gemachte Unterscheidung zwischen produktivem (aktivem) und rezeptivem (passivem) Wort- und Phrasenschatz von Wert sein, d. h. die Unterscheidung zwischen denjenigen Wörtern und Phrasen, die als fest angeeignetes und zur Betätigung bereites Sprachmaterial von dem Schüler zu fordern sind, und denjenigen Wörtern und Phrasen, die er zwar lautlich wie durch das Auge wiedererkennen soll, aber nicht für die Betätigung sprachlichen Ausdrucks zu besitzen braucht. Damit mündet die in den Lehrplänen ausgesprochene Forderung planmäßiger Auswahl zusammen mit dem Ziele der Beherrschung der Sprache naturgemäß in das weitere Postulat der Aufstellung eines Kanons der Wörter und Phrasen für eine jede Anstalt als ein Ganzes. Auch dieser Gedanke wird in den Berichten mehrfach gestreift. Wenn der Direktor des Domgymnasiums in Magdeburg als ein Gegner dieses Vorschlags hervortritt, so hat man doch gerade an dieser Anstalt dadurch einen Anfang mit einem Phrasenkanon gemacht, daß hier ein als Handschrift gedrucktes — dem Bericht beigefügtes — Verzeichnis von 96 französischen Schulredensarten den Schülern in die Hand gegeben wird. Die Vorzüge einer derartigen Festlegung des Wort- und Phrasenschatzes dürften in der Tat unbestreitbare sein. „Für den Lehrer ist es von der größten Bedeutung, in jedem Stadium des Unterrichts zu wissen, auf welchen Bestand an Vokabeln er mit Bestimmtheit rechnen kann; denn kaum etwas anderes ist für den flotten sprachlichen Betrieb hinderlicher, als wenn das Material fehlt oder unsicher ist." (Wendt, wissenschaftliche Beilage zum Programm der Oberrealschule vor dem Holstentore in Hamburg 1901.)

Es gilt somit, mit besonnenem, aber doch scharfem Schnitte die Auswahl zu treffen und das Material auf die einzelnen Klassen zu verteilen. Man wird dabei guttun — auch die Berichterstatter in Burg und Greiz sind dieser Ansicht —, dem Beispiele Hausknechts (The English Student, Beiwort) zu folgen und zwei Hauptgruppen im Auge zu behalten. „Die erste Gruppe, das sogenannte Permanent Vocabulary, umfaßt alle diejenigen Wörter, die sowohl in der Umgangs- wie in der Schriftsprache bei Besprechung der allerverschiedensten Gegenstände und Verhältnisse immer wieder vorkommen. Dem Permanent Vocabulary steht gegenüber das Auxiliary Vocabulary. Es umfaßt alle diejenigen Wörter, deren Kenntnis zur Besprechung bestimmter Gegenstände oder Verhältnisse nötig ist" d. h., nach dem Ausdruck der Lehrpläne von 1901, es muß zu dem Wortschatz, der das kon-

krete Gebiet betrifft, „von früh an ein Vorrat gebräuchlicher fester Phrasen“ kommen. Des näheren wird bei der Zuweisung der stofflichen Lehraufgabe an die einzelnen Klassenstufen die Belastung der Schüler aber nicht nur nach dem neu hinzutretenden Bruchteil des Wort- und Phrasenschatzes zu bemessen sein, sondern es wird zugleich auf die Wiederaufnahme der sämtlichen voraufgegangenen Klassenpensen nach einer Art von Schneeballverfahren immer wieder von neuem organisch Bedacht genommen werden müssen. Es schwebt dabei dem Verf. die Wiederholung der voraufgegangenen Pensen weniger in der Form schlechthin nochmaliger Darbietung als Unterrichtsgang vor als vielmehr eine freiere umgestaltende Wiederaufnahme, welche das schon dagewesene Sprachmaterial, vielleicht auch bei veränderter sachlicher Verwendung, immer wieder auffrischt. Diese organisch in das neu mitzuteilende Sprachgut eingegliederte Repetition ist z. B. der methodische Zweck, wenn in dem nachstehenden Aufteilungsplan die Erdkunde von Frankreich bezw. England im Verhältnis zu der Lehraufgabe der Obertertia sowohl der Unter- als auch der Obersekunda als Anhalt für die Aneignung und Erweiterung erdkundlichen Wortvorrats zugewiesen wird.

Die Schulsprache im Sinne des Verf. umfaßt neben dem Wortschatz betr. a) die Person des Schülers und b) die äußeren Schuleinrichtungen und unterrichtlichen Gepflogenheiten — „das konkrete Gebiet“ (Lehrpl.) — c) den Wortschatz der fremden Sprache, soweit sie ihr eigenes Objekt ist, und den Wortschatz der übrigen Unterrichtsfächer, soweit der ihnen eigentümliche Lehrstoff in einem philologisch gehaltenen Sprachunterricht verarbeitet zu werden pflegt. Auch die Bedürfnisse exaktwissenschaftlichen Ausdrucks werden dabei nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. Über den Vorstellungskreis der ersten Anfangsgründe wird man in dieser Hinsicht indes kaum hinauszugehen brauchen.

Im einzelnen wird unter Berücksichtigung der sich stufenmäßig erweiternden grammatischen Kenntnisse der Schüler folgende Gruppierung vorgeschlagen:

VI.

a) Vor- und Zuname, Geburts- und Heimatsort, Staatsangehörigkeit, Religion, Stand des Vaters oder Vormunds. Familienbeziehungen. Körper und Gliedmaßen. Die Oberkleidung.
b) Das Klassenzimmer nebst sämtlichem Zubehör. Schulutensilien. Die Gegenstände des Stundenplans. Schularbeiten. Die Lehrer. Wochentage, Jahreszeiten.
c) Grammatische Ausdrücke. Erste grundlegende Wörter aus dem Sprachkreise der Geschichte, der Erdkunde und der Naturkunde.

Überdies eine Anzahl fester Phrasen.

V.

a) Das Nationale. Familie. Der Körper, körperliche Tätigkeiten. Die Sinnesorgane. Unterkleidung und Wäsche.
b) Das ganze Schulhaus und Schulgrundstück. Der Stundenplan, die Uhr, Pausen und Ferienordnung bezw. Wochentage, Monate, Jahreszeiten.
c) Wiederholung und Erweiterung der grammatischen Ausdrücke, geschichtlicher, erd- und naturkundlicher Wörter und Phrasen. Münzen, Maße, Gewichte.

Wiederholung und Vermehrung allgemeiner fester Phrasen.

IV.

a) Das Nationale. Familie und Familienfeste. Körper. Häufigere Krankheiten. Körperliche Gebrechen. Die Kleidung.
b) Das Schulgrundstück. Schulweg und Ankunftsmittel (Wagen, Eisenbahn, Fahrrad usw.). Der Stundenplan. Das Schuljahr. Der Schuldiener (Reinigung, Heizung, Beleuchtung).
c) Abschluß der grammatischen Ausdrücke. Rechnen, Schreiben, Singen, Turnen, Zeichnen. Wiederholung und Erweiterung geschichtlicher, erd- und naturkundlicher Ausdrücke.

Feste Phrasen wie in V.

U III.

a) Das Nationale. Familie und Familienfeste. Kleidung. Körper, Gesundheit, Krankheit, Tod, Begräbnis. — Seelentätigkeiten.
b) Der Schulort, der Schulweg, Ankunftsmittel. Das Wetter. Schulgrundstück. Wirtschaftliche Einrichtungen der Schule. Stundenplan. Schuljahr. Schulfeierlichkeiten.
c) Grammatische und mathematische Ausdrücke. Die technischen Lehrfächer, besonders das Zeichnen. Wiederholung der geschichtlichen, erd- und naturkundlichen Wörter und ihre Erweiterung nach der Seite des Kriegswesens (Heer, Flotte, Garnison), der allgemeinen Erdkunde, der für den Menschen wichtigsten Tiere.

Feste Phrasen wie in den Vorklassen.

O III.

a) Wie in U III.
b) Der Schulort, der Schulweg. Von den Beförderungsmitteln besonders die Eisenbahn. Schulgrundstück. Stundenplan. Schuljahr, Schulfeierlichkeiten. Ausflüge.

c) Grammatik. Technische Unterrichtsfächer, besonders das Turnen (Baden, Schwimmen). Kriegs- und Kolonialwesen. Weiteres aus der Mathematik, der allgemeinen Erdkunde (Physikalisches). Die Gebirge und Flüsse Frankreichs und Englands. Die für den Menschen wichtigsten Tiere und Pflanzen.

Feste Phrasen wie in U III.

U II.

a) Wie in O III.
b) Schulort, Schulweg usw., Wetter (Thermometer, Barometer). Schulgrundstück, Schulleben, Schulordnung. Berufswahl.
c) Grammatik. Technischer Unterricht. Rechnen und Mathematik wie bisher. Geschichtliches wie in O III, überdies die Staatsverfassungen von Deutschland bezw. Preußen, Frankreich, England. Erdkunde von Frankreich bezw. England, dabei Erweiterung der naturkundlichen Ausdrücke besonders hinsichtlich der Mineralien.

Feste Phrasen wie in O III.

O II.

a) Wie in U II.
b) Schulwesen, Universitäten und Hochschulen. Das Institut de France. Sonst wie in U II.
c) Grammatische und metrische Ausdrücke. Kriegs- und Kolonialwesen. Staatsverfassungen in Deutschland, Frankreich bezw. England. Die Erdkunde von Frankreich bezw. England. Konfessionen. Kirchliche Einrichtungen. Die Westminster Abbey.

Feste Phrasen wie in den Vorklassen.

Der Prima empfiehlt es sich nicht neuen Sprachstoff zuzuweisen, da es hier zu besserer Durchführung des Unterrichtszieles mehr auf Übung als auf Erweiterung des Sprachbesitzes in der befürworteten Richtung ankommt.

Daß einzelne Gruppen in dem vorgeschlagenen Wörter- und Phrasenplan vertauscht werden können, dürfte selbstverständlich sein, ebenso, daß auf einen gewissen Abschluß mit U II Bedacht zu nehmen ist. Die Sprache der Technik ist unberücksichtigt geblieben, weil jedes Gebiet der Technik wieder seine eigene Ausdrucksweise hat. Auch der Wortschatz betr. Wohnhaus, häusliches Leben, geselligen Verkehr, öffentliche Lustbarkeiten, Handwerksbetrieb, Kaufladenverkehr und Gerichtswesen ist ausgefallen. Die Schule hat mit diesen Dingen zu wenig zu tun, als daß der einschlägige Wortvorrat von dem Schüler jemals selbständig und frei beherrscht werden könnte. Verf. ist unter diesen Umständen weit von der Befriedigung ent-

fernt, mit welcher Koken (Franz. Sprechübungen an Realanstalten S. 24) von seinem Plan schon nach der Erledigung der O III Abschied nimmt: „Die gesamte Anschauungswelt ist vor der Seele des Schülers vorbeigezogen. Nach und nach hat er immer weitere Umschau gehalten, erst in Schule und Haus, dann in Garten und Hof, in Feld und Wald, Gebirge und Tal, Bach, Fluß und Meer, ja das ganze Reich der Natur, aber auch die Werke der Menschen und ihre Tätigkeiten, Land und Stadt mit allen Sehenswürdigkeiten, die Verkehrsmittel, Gewerbe und Berufsarten, Zeit und Zeiteinteilung, die Lebensalter, ja das ganze öffentliche und gesellschaftliche Leben in allen seinen Erscheinungsformen hat sich vor seinen inneren Augen abgespielt." Die Äußerung Kokens ist charakteristisch: Die Auswahl des Wortschatzes gestaltet sich eben sehr verschieden, je nachdem man die Schüler Umschau halten lassen — oder sie zur Beherrschung der fremden Sprachen bringen will.

Die Durchführung des vom Verf. für die Aneignung eines sog. eisernen Bestandes an Wörtern und Phrasen vorgeschlagenen Planes erscheint durch die neuere Schulbuchliteratur bereits weitgehend vorbereitet. Es gilt dies namentlich für die Unterstufe, für welche, wie es die einzelnen Berichte durchgehend fordern, das Lehr- und Lesebuch die Unterlage bei der Aneignung des immer im Zusammenhange vorzuführenden Wort- und Phrasenschatzes sein soll. So sind z. B. die bez. Lehrbücher von Börner, Banner und Ploetz-Kares wesentlich in der vom Verf. empfohlenen Richtung abgefaßt. Das an sich treffliche Buch von Hausknecht entspricht den Ansichten des Verf. insofern nicht, als es den Schüler von vornherein in einen ihm fremden Anschauungskreis, English life and manners, versetzt und damit die Aneignung des Wortschatzes doch wieder bloß auf dem Wege der Anempfindung, nicht auf der Grundlage des natürlichen Sprach- und Sprechbedürfnisses versucht.

Für die Unterstufe dürfte es als ausgemacht gelten, daß das Elementarbuch das einzige Schulbuch in den Händen der Schüler sein soll und daß hier die Unterscheidung zwischen aktivem und passivem Sprachbesitz noch nicht am Platze ist. Lektüre wird auf dieser Stufe wesentlich zum Zweck grammatischer Übung und phraseologischer Einschulung getrieben. Von der Mittelstufe ab handelt es sich bei der Lektüre der Hauptsache nach um etwas anderes, um die Erschließung und Erfassung eines in fremder Sprache entgegentretenden Gedankenzusammenhanges. Es ist dabei an sich gleichgültig, ob ein „ganzes" Schriftwerk oder ein Lesebuch den Stoff hergibt. Das sprachlich-formale Moment als Selbstzweck wird nur noch nebenher für den in Rede stehenden Unterrichtszweig in Betracht kommen, wie ja auch nach den Lehrplänen von 1901 die Lektüre trotz aller Mittelpunktstellung je weiter nach oben desto mehr „vor einer dienenden Rolle"

bewahrt bleiben soll. Für den Zweck der Sprachaneignung bedarf es somit von der Mittelstufe ab, an den Oberrealschulen im Französischen von U III, im Englischen von O III ab, an den Realgymnasien im Französischen wie im Englischen von O III ab, eines besonderen Hülfsmittels, das den lexikalischen Grundgedanken des Elementarbuchs beizubehalten hat. Läßt sich dieses Hülfsmittel zugleich als grammatisches Anschauungs- und Übungsbuch einrichten, so wird ihm natürlich noch ein weiterer Vorzug eigen sein.

Das grundsätzliche Bedürfnis nach einem Wörter- und Phrasenbuche wird von den Berichterstattern mehrfach anerkannt (Oberrealschule und Domgymnasium in Magdeburg, Realgymnasium in Dessau und in Halberstadt).

Bis zum Beginn der Reformbewegung gab es für den in Rede stehenden Zweck nur Vokabularien. Seitdem stehen auch solche Hülfsmittel zur Verfügung, die wie die „Englische Konversationsschule" und die „Stoffe zu englischen Sprechübungen" von Deutschbein, die Materials for Practice in English Conversation von Conrad, The Little Londoner, die „Englischen Sprechübungen", Le Petit Parisien und die „Französischen Sprechübungen" von Kron, Le Petit Français von Alge das Sprachmaterial in fortlaufendem Zusammenhange, meist unter Beziehung auf die Verhältnisse in England bezw. Frankreich, darbieten und daher auch wohl kurzweg Realienbücher genannt werden.

Verf. gibt der letzteren Art unterrichtlicher Hülfsbücher an und für sich bei weitem den Vorzug, nicht nur deswegen, weil es sehr viel wertvoller ist, die Wörter und Phrasen en action anzuschauen und zu lernen, sondern vor allem auch, weil auf diesem Wege die Aneignung, Erweiterung und Befestigung des Permanent Vocabulary genügend gewährleistet erscheint. Der obige Entwurf eines Wörter- und Phrasenplans ließe sich ohnehin eben nur in der Form eines Konversationsbuches ausführen. Auch seitens einzelner Berichte (Halberstadt, Naumburg, Burg, Greiz) werden die Konversationsbücher lebhaft empfohlen.

Ohne Vorbehalt vermag Verf. freilich für keines der genannten Bücher für den Schulgebrauch einzutreten, da sie sämtlich einen viel zu reichhaltigen Sprachschatz darbieten, als daß nicht eine ziemlich weitgehende Sichtung für die unterrichtliche Verarbeitung nötig wäre. Die Nötigung aber zur Sichtung dürfte den Zweck derartiger Bücher nahezu vereiteln. Es gilt dies natürlich am meisten von solchen Gesprächsbüchern, die, so trefflich sie auch an sich sein mögen, nicht ausschließlich Schulbücher sein wollen, wie die umfangreicheren Bücher Krons und die Materials von Conrad. Auch die neuerdings veröffentlichten Sammlungen von Schulphrasen von Gustav Schmidt und K. Engelke stehen mit dem vom Verf. aufgestellten Unterrichtsziele nicht genügend im Einklang. Es heißt also abwarten. „Andere Schulen, andere Bücher" (Halle, Hauptbericht). Wird bedacht, daß man

eben erst anfängt, mit dem Gebrauch der fremden Sprachen auf den deutschen höheren Schulen wirklich Ernst zu machen, daß allein im Jahre 1900/1901 6 Lehrbücher der fraglichen Art (Schmidt, Engelke, Rückholdt, Alge, Kron) erschienen sind, so ist anzunehmen, daß die Wartezeit nicht allzu lange dauern wird.*) Die äußere Form der Gruppierung des Materials, ob Dialog oder darstellende Fassung, wäre für das vom Verf. gewünschte Hülfsmittel übrigens ziemlich gleichgültig. Am zweckmäßigsten dürfte sein, den Stoff je nach seiner näheren Natur teils als Frage und Antwort, teils als Beschreibung oder Erzählung zusammenzustellen.

Bei dieser Sachlage trägt Verf. kein Bedenken, einstweilen von U III ab den Gebrauch von guten Vokabularien zu empfehlen, die, wie das Ploetzsche Vocabulaire, nicht des eigentümlichen Hauptvorzugs derartiger Zusammenstellungen entbehren, nicht nur Vokabelkenntnis, sondern zugleich auch Wortkunde zu vermitteln.

Die Berichterstatter gelangen gegenüber der Frage, ob Konversationsbuch oder Vokabular, zu sehr verschiedenen Ergebnissen. Werden die Vokabularien in Halle und Magdeburg (Oberrealschule und Realschule), mit Einschränkung auch in Bitterfeld und Burg, wie vordem auf verschiedenen Direktoren-Versammlungen, mehr oder weniger lebhaft empfohlen, so sprechen sich andere Gutachten (Naumburg, Magdeburg, Domgymnasium) nachdrücklich dagegen aus. Der von den Gegnern geltend gemachte Grund, daß sie isoliertes Sprachmaterial darbieten, kann indes ihre Abweisung nicht rechtfertigen, sofern die Wörter und Phrasen sachlich geordnet sind und sie dadurch immerhin ausreichend Gelegenheit geben, zu zusammenhängenden Äußerungen fortzuschreiten. Einzelne Berichterstatter (Burg, Halle, Hauptbericht) möchten das Vokabular durch Auszüge aus den Lektürestoffen im Unterricht entstehen lassen. Die Notwendigkeit, mit der im neusprachlichen Unterricht sehr kostbaren Zeit so haushälterisch wie möglich umzugehen, dürfte sich jedoch mit diesem Vorschlag nicht vertragen.

Die Wie-Frage in Sachen der Aneignung des Wort- und Phrasenschatzes konnte bereits bei der Erörterung der Auswahl nicht unberührt bleiben. Zu ihrer Erledigung ist im übrigen zu der Forderung der Lehrpläne Stellung zu nehmen, daß der Wort- und Phrasenschatz nicht nur im Anschluß an Bücher, sondern auch im Anschluß an Bilder und Vorgänge zu vermitteln ist. Ein großer Teil der Berichterstatter prüft die Gangbarkeit dieses Weges ebenso scharfsinnig wie eingehend.

Die Naumburger Berichterstatter begründen die Empfehlung des Anschauungsweges mit besonders nachdrücklicher Konsequenz, obschon mit der

*) Seit Erstattung dieses Berichts — 1. Mai 1902 — stehen in der Tat schon weitere Hülfsmittel der besprochenen Art zur Verfügung. So Wershoven, Conversations françaises und Harnisch-Duchesne, Franz. Sprachschule.

Einschränkung, daß allerdings Vorstellung und fremdsprachliche Bezeichnung bei der ersten Darbietung sich nicht ohne den muttersprachlichen Ausdruck verknüpfen. „Jedoch", behaupten sie weiter, „wird nach mehrmaliger Wiederholung des Prozesses die Reproduktion des fremden Wortes beim Anschauen des Gegenstandes erfolgen, ohne daß das Wort der Muttersprache im Bewußtsein hervortritt. Wollen wir also den Schüler zur Beherrschung der fremden Sprache bringen, so muß er lernen, den bewußt aufgenommenen Sprachstoff unbewußt in Bewegung zu setzen d. h. in der fremden Sprache zu denken."

Daß, soweit das Bild in Betracht kommt, nicht nur Wandbilder, sondern auch in den Text des Lesebuchs für die unteren Klassen eingedruckte Bilder für zweckmäßig gehalten werden, mag nebenher erwähnt werden. (Magdeburg, Domg. 1. Ber.)

Den Anschauungsfreunden (Halle, Mitbericht, Bitterfeld, auch Konferenz, Halberstadt, Magdeburg (Oberrealschule, Realschule und Domgymnasium), auch Dessau und mehr oder minder Burg) steht mancher Gegner und mancher Zweifler gegenüber. „Der sinnlichen Anschauung", sagt der Berichterstatter in Greiz, „kommt keineswegs die Bedeutung zu, die die Vertreter der direkten Methode ihr beilegen, weder der unmittelbaren Anschauung von Sachen und Handlungen, noch der mittelbaren, in deren Dienst die Bilder stehen. Der Bilderstreit, in dem noch immer Ikonoklasten und Ikonolatren einander gegenüberstehen, wäre am besten in dem Sinne zu erledigen, daß man den Bilderdienst zu den Adiaphora stellt. Wie der fortwährende Gebrauch der Anschauungsbilder die Schüler zu einer grenzenlosen Gedankenlosigkeit erzieht, so besteht bei allzu ausgedehnter Benutzung der sinnlichen Anschauung überhaupt die Gefahr, daß zu niedrige Anforderungen an das Denken und Vorstellen gestellt werden." Noch weniger wertvoll wird der Gebrauch der Bilder vom Hauptberichterstatter in Halle eingeschätzt. In Bitterfeld (Konf., Dir.) sind die Meinungen geteilt. Auch der Erfurter Bericht empfiehlt den Gebrauch der Anschauungsmittel nicht ohne erhebliche Einschränkung, ähnlich wie ihn 1899 die Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen nur für die Mittel- und Oberstufe für zulässig erklärt hat.

Die Ansicht des Verf. geht dieser Zwiespältigkeit gegenüber dahin, daß Bedenken gegen den Gebrauch von Anschauungsobjekten und bildlichen Darstellungen nicht bestehen, daß zwar die muttersprachliche Bezeichnung nur im Falle der Vorführung von dem Schüler noch unbekannten Gegenständen seinem Bewußtsein fern bleibt, daß aber doch die sinnliche — unmittelbare wie mittelbare — Anschauung als Weg der Aneignung von Sprachmaterial für einen auf die Beherrschung der fremden Sprache gerichteten Unterrichtsbetrieb fruchtbar sein kann. Besonders dürfte dies von den für den Zweck der Anschauung dargebotenen Handlungen bezw. Vorgängen

gelten, wie im Falle der Präpositionen oder der Progressive Form des englischen Verbums.

Auch der Weg der inneren Anschauung wird in einzelnen Berichten (Greiz, Halle) kurz besprochen. Im Gouinschen Sinne stellt sie für den hier in Rede stehenden Zweck der Aneignung von Sprachmaterial nach Ansicht des Verf. zu hohe, im Klassenunterricht nicht durchführbare Ansprüche an die Aufmerksamkeit der Schüler. In sonstigem Sinne genommen, bedarf die Inanspruchnahme der inneren Anschauung keiner Erörterung.

Der Unterricht hat sich aber nicht nur mit der Herstellung desjenigen Sprachguts zu befassen, das oben produktives bezw. aktives genannt wurde, sondern auch über den Umfang des „eisernen Bestandes" hinaus mit der Vermittelung rezeptiven oder passiven Sprachbesitzes. Dieser Gesichtspunkt kann indesen erst, wie bereits gelegentlich der Empfehlung der Konversationsbücher bezw. — einstweilen — der Vokabularien ersichtlich wurde, von der Mittelstufe an Platz greifen. Es handelt sich also im wesentlichen um die Stellungnahme zu dem Wörter- und Phrasenreichtum der zusammenhängenden Lektüre. Ob man nun den alten Weg geht und die Vorbereitung auf die Herübersetzung als häusliche Arbeit verlangt, oder aber den Text mit der Klasse durcharbeitet und nur eine wiederholende Übersetzung beansprucht, immer wird der Schüler anzuhalten sein, die Übersetzung nur auf Grund genauer Vokabel- und Phrasenkenntnis zu versuchen. Dürften Wörterverzeichnisse als Beigabe zu den Schriftsteller-Ausgaben im Interesse billiger Entlastung der Schüler nicht schlechthin zu verwerfen sein, so kann doch auch von solchen Schriftsteller-Ausgaben nicht abgesehen werden, welche die Schüler, — wenigstens in den oberen Klassen —, nötigen, mit dem Lexikon zu arbeiten. Vielseitige Kenntnis von der Bedeutung von Wörtern und Phrasen gehört schlechterdings zu den unerläßlichen Voraussetzungen der Beherrschung fremder Sprachen, und für die Herstellung dieser Kenntnisse kann aus Mangel an Zeit nicht immer der Unterricht auf dem langsamen Wege der Induktion sorgen. Inwieweit das Auffinden der gerade für eine besondere Textstelle zutreffenden Bedeutung von hohem formalbildenden Werte ist, ist hier nicht näher zu erörtern.

Die Befestigung der übermittelten Wörter und Phrasen wird ebensosehr Gegenstand häuslicher Aufgaben wie Zweck besonderer methodischer Maßnahmen sein müssen.

Der ausdrückliche Hinweis auf die Inanspruchnahme des häuslichen Fleißes der Schüler kann nicht als überflüssig gelten, da die sogenannte neuere Methode dem Gebrauche von Büchern nicht eben hold ist. Nicht ohne Grund spricht der Hauptberichterstatter in Halle von einer „Losvombuchbewegung". Der Verzicht auf angemessene häusliche Belastung, gerade eben auch für die mündliche frische Gedächtnisleistung, dürfte von vornherein

das richtige Verhältnis zwischen dem Schüler und den fremden Sprachen ausschließen. Schon aus diesem Grunde würde das Anschauungsverfahren niemals als der allein richtige Weg bei der Aneignung von Wörtern und Phrasen anzusehen sein, wie dies denn auch durch die Lehrpläne von 1901 glücklicherweise ausgeschlossen worden ist. Es ist nun einmal nicht anders, die Schüler sollen und müssen lernen und nicht nur zuhören, zusehen und nachahmen.

Die Befestigung der in der Schule irgendwie angeschauten Wörter und Phrasen durch das Gedächtnis wird dann am sichersten erfolgen, wenn der Schüler — auf allen Stufen, namentlich aber auch im Anfangsunterricht — zum Auswendiglernen von Prosa- und Dichterstellen maßvoll, aber konsequent angehalten wird. Es dürfte dies namentlich dem Besitz „gebräuchlicher fester Phrasen" zu gute kommen (Dessau, Magdeburg, Domg. 2. Ber.).

Auf der Anfangsstufe werden auch schriftliche häusliche wie Klassenübungen als ein Mittel der Einprägung des Wortvorrats gelten dürfen. „Diejenigen, die sich für den Anfang aller Schreib- und Leseübungen enthalten, begeben sich eines der wichtigsten Mittel der Befestigung" (Halle, Hauptbericht). Ähnlich äußert sich Dessau.

Vor allen Dingen aber bedarf es zur Herstellung eines wirklich sicheren und dauernd beherrschten Wortschatzes unermüdlicher, immer von neuem wieder aufgenommener Wiederholung desjenigen Sprachguts, das als „eiserner Bestand" gepflegt werden soll. Daß dabei nicht nur die Lehraufgabe der gerade unterrichteten Klasse Gegenstand wiederholender Übung sein darf, sondern vielmehr die Wiederholung auch der vorausgegangenen Wörter und Phrasen durch die Anlage des Lesebuchs bezw. Konversationsbuchs organisch sicher zu stellen ist, hat Verf. bereits als einen leitenden Gesichtspunkt für die Abfassung von Hülfsmitteln empfohlen, die sich in den Dienst der Beherrschung der fremden Sprachen als Unterrichtsziel stellen wollen.

Zur Belebung des Unterrichts bei der Wiederholung der Wörter und Phrasen wird von den Lehrplänen die Zusammenstellung von sachlich oder sprachlich verwandten Wörtern für alle Klassenstufen nahegelegt. „Wenn es sich vorher," sagt der Berichterstatter in Burg durchaus zutreffend, „um Einreihung und Verknüpfung neu auftretenden Materials handelte, so gilt hier die Zusammenfassung einer Gruppe, einer Reihe, der Übersicht über ein Ganzes. . . In diesem Sinne wird die sachliche und sprachliche Verknüpfung zur Befestigung des Wort- und Phrasenschatzes auf allen Stufen vortreffliche Dienste leisten."

Was die unter sachlichem Gesichtspunkt geordneten Gruppen von Wörtern und Phrasen angeht, so erscheint für den Verf. bei der Art der von ihm vorausgesetzten Hülfsmittel eine besondere Besprechung dieser Form der

Wiederholung entbehrlich. Eine auch sonst noch keineswegs, auch in dem vorliegenden Berichtsmaterial noch nicht, erschöpfend erledigte Aufgabe stellt dagegen die Frage nach ersprießlicher Gruppierung der Wörter und Phrasen in sprachlicher Richtung dar, und die Beachtung dieses methodischen Prinzips verlohnt deswegen so sehr der Mühe, weil es die Befestigung des schon erlernten Sprachmaterials auf dem Wege vertiefter Sprachanschauung bewirken will und vorzugsweise geeignet sein dürfte, die Schüler der oberen Klassen für die eigene Beobachtung sprachlicher Erscheinungen zu gewinnen. Dahin gehören orthographische Reihen wie s'en aller, enlever, emporter, emmener, oder chacun, aucun, quelqu'un, Reihen, die auf die Wortbildung ein Schlaglicht werfen, sodaß also der Schüler etwa im Falle von mépriser nicht dauernd mit der Verdeutschung „verachten" abgefunden wird. Der gruppenweisen Zusammenstellung von Wörtern, die auch im Deutschen als Fremdwörter, aber unter Veränderung ihrer Bedeutung (commandeur, rouleau, perron), ihrer sprachlichen Form (réveil, offre, revenu), oder ihres Geschlechts (le domaine, le contrôle, le carrosse) vorkommen, im Falle des Englischen trotz gleicher Herkunft mit deutschen aber ganz verschiedene Bedeutung (christendom, keen, also) haben, können andere Reihen an die Seite treten, welche synonymische oder sprachgeschichtlich durchgreifende Gesichtspunkte eröffnen, wie etwa die Unterscheidung zwischen mots populaires (frêle) und mots savants (fragile), zwischen Latin (infant) und Saxon words (child), oder die Nebeneinanderstellung von Dubletten dialektischer Art (champ, camp). Die Reihenbildung erscheint auch zur Herstellung einer vertieften und sicheren Beherrschung derjenigen Wörter geeignet, bei denen neben einer alten allgemeinen Grundbedeutung neuere Besonderungen in der Bedeutung bestehen wie etwa bei bourgeois, sujet, pouvoir. Im Englischen könnten auch solche Reihen mit Nutzen gebildet werden, welche Wörter lateinisch-französischen Ursprungs vereinigen, die jenseits des Kanals zu einer ganz eigentümlichen Bedeutung gelangt sind (to injure, to describe, professor). Verf. bekennt sich mit alledem aber keineswegs als ein sonderlich eifriger Freund des Etymologisierens (Bitterfeld, Erfurt), wiewohl auch dieses Unterrichtsmittel gelegentlich sehr wohl am Platze sein mag. „Es soll auch nicht verschwiegen bleiben, daß ein lateinisches Wort oft für das französische irreleitet. . . Manche Schüler legen sich überhaupt aufs Fabrizieren nach lateinischem Muster, am meisten natürlich beim Übersetzen ins Französische" (Burg).

Wichtiger als der historische Verfolg der Wörter, der sich im Französischen an Realgymnasien überdies nur schwer, an den Oberrealschulen nur ausnahmsweise durchführen läßt, dürfte die Pflege sozusagen innerer Etymologie sein d. h. die Pflege eines durchaus genauen Wortverständnisses gegenüber zahlreichen phrasenähnlichen Formeln. So sollte es z. B. gegen-

über jusqu'à ce que und etwa sur ce que im Falle von parce que bei „weil" nicht sein Bewenden haben dürfen, erfordert c'est pourquoi, lequel, cependant die Aufzeigung der in allen diesen drei Fällen tätigen syntaktischen Gesetze, und kann der Schüler niemals zu dem selbständigen und freien Gebrauch der für die Beherrschung des Französischen ganz unentbehrlichen Wörter voici, voilà gelangen, wenn er über ihren verbalen Charakter nicht gründlich aufgeklärt wird.

Die Befestigung des Wort- und Phrasenschatzes wird im übrigen durch die Wiederholung nicht nur als besondere Veranstaltung zu pflegen sein, sondern vor allem durch die sogenannte immanente Wiederholung, die vielseitige Verwendung des bezüglichen Materials bei den Übersetzungen in die fremde Sprache, besonders auch bei den mancherlei vorgeschriebenen schriftlichen Arbeiten, und, last not least, den Sprechübungen, die Verf. mit allen Berichterstattern für das nachhaltigste Mittel der Befestigung des Wortschatzes hält.

b.

Der Inhalt und Umfang der Sprechübungen.

Die Lehrpläne von 1901 verlangen hinsichtlich des Inhalts der Sprechübungen nicht nur Übungen im Anschluß an die Lektüre und über Vorkommnisse des täglichen Lebens, sondern auch über die Geschichte, die Literatur und die Kultur Frankreichs bezw. über Land und Volk Englands.

Die amtlichen Vorschriften stellen damit scheinbar einen formalen Gesichtspunkt des Unterrichts mit zwei materialen unter derselben höheren Einheit zusammen. Die weitere Erörterung wird zeigen, daß alle drei Momente inhaltlicher Art sind, und daß sie zusammen den Sprachkreis darstellen können, den Verf. kurzweg die Schulsprache genannt hat.

Da der Inhalt der Lektüre als positiver Inhalt von Sprechübungen sich nicht anders als durch die Auswahl der zu lesenden Schriftwerke klar legen läßt, so kann hier, sofern unter Lektüre das Studium von Schriftwerken mit nicht nur sprachschulender Absicht verstanden wird, die Erörterung eben auch nur das formale Verhältnis der Sprechübungen zu den auf der Mittel- und Oberstufe unter literarisch-pädagogischem Gesichtspunkt gelesenen Texten ins Auge fassen. Der positive Inhalt der Lektüre bleibt so zwar unberührt, nicht aber der Inhalt der Sprechübungen.

Nach den Lehrplänen soll die Lektüre einerseits im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts stehen, andererseits soll sie — namentlich in den höheren Klassen — vor einer dienenden Rolle bewahrt werden. Es wird Sache der Behandlungsweise der Lektüre sein, in Abwägung der Gesamtaufgaben des Unterrichts zwischen beiden Forderungen zu vermitteln.

Das vom Verf. unter a vorgeschlagene Unterrichtsverfahren, auf der

Mittel- und Oberstufe ein Sprachaneignungsbuch, sei es ein Konversationsbuch, sei es ein Vokabularium neben literarisch bedeutsamen Lesetexten zu gebrauchen, ergab sich aus der Erwägung, daß die Durcharbeitung literarischer Lesestoffe nur dann die ihr eigentümlichen Aufgaben erfüllen kann, wenn sie von der Nötigung, aktives Sprachmaterial herzustellen und zu befestigen, entbunden bleibt. Damit ist zugleich der Ansicht Ausdruck gegeben, daß die Sprechübungen bei der Schriftstellerlektüre als besondere Übung nur immer insoweit angezeigt sind, als sie den Hauptzweck der Lektüre, die Erfassung gegebener Gedanken, zu fördern vermögen.

Die elementarste Form, in welcher sich unter dieser Voraussetzung Sprechübungen im Anschluß an die Lektüre vornehmen lassen, kennzeichnet sich als Frage nach der Beziehung und Richtung, in welcher der gelesene Text und seine einzelnen Abschnitte zu verstehen sind. Der Text wird eben „in Bewegung gesetzt." Selbst auf der Oberstufe pflegt diese Art der Erläuterung von Textstellen nicht entbehrlich zu werden und der Sprechübung durchaus die innere Berechtigung unter allgemeinerem Gesichtspunkt zu sichern. Wieweit man den Stoff in „die Mühle der übenden Besprechung" (Münch) nehmen will, muß dem Feingefühl des Lehrers überlassen bleiben.

Der Ausbau dieses Verfahrens führt zu dem Anspruch der Wiedergabe des Inhalts, sei es anfangs in unmittelbarer Anlehnung an den Text des Schriftwerks bei geöffnetem Buche, sei es später als erzählende Darstellung des Inhalts umfangreicherer Abschnitte. Für die erhöhten „Zumutungen an Geläufigkeit und Zusammenhang" (Lehrpl.) des Ausdrucks wird so der Anschluß der Sprechübung an die Lektüre besonders günstige und durchführbare Gelegenheit ergeben. Voraussetzung dabei ist freilich, daß der in fremder Sprache darzustellende Gedankenzusammenhang zu völlig klarer Erfassung gebracht worden ist, wie denn überhaupt geläufiger fremdsprachlicher Ausdruck bei sachlich lückenhaften Gedanken nicht erwartet werden kann. Für den in muttersprachlicher Rede gewandten Schwätzer pflegt beim Gebrauche fremder Sprache die Zunge just schlechtweg ihren Dienst zu versagen. Bei alledem vermag Verf. sich der schlesischen Konferenz von 1901 nicht anzuschließen, die durch ihre 10. These kurzweg erklärt: „Inhaltsangaben sind wenig ersprießlich."

Für die Oberstufe lassen die neuesten Bestimmungen noch eine dritte Art der Übung im Anschluß an die zusammenhängende Lektüre zu, nämlich den Ersatz der Herübersetzung durch eine Besprechung des Textes in der fremden Sprache. Eine solche Behandlung der Lektüre steht in der Tat in trefflichem Einklang mit dem Ziel der Herstellung der Beherrschung der Sprache, denn die unmittelbare Erfassung von gelesener oder angehörter Rede gehört zu den wesentlichen Kennzeichen der Beherrschung eines Idioms.

Daß die Ausschaltung der Übertragung in die Muttersprache nur im Falle ausreichender „Sicherheit des Lehrers“ und ausreichender „Entwickelung des Schülers“ erlaubt sein soll, muß gegenüber dem grundlegenden Anspruch, der auf „die völlige Erschließung des Gedankeninhalts“ der Schriftwerke geht (Lehrpl.), als die natürliche und notwendige Voraussetzung des Verfahrens angesehen werden.

Der positive Hauptvorzug dieses Nebenweges bei den Sprechübungen im Anschluß an die Lektüre dürfte darin bestehen, daß er Gelegenheit gibt, den Schüler im Ersatz gegebener sprachlicher Wendungen zu üben. „Je mehr er dahin gelangt, einen Gedanken auf verschiedene Weise zum Ausdruck zu bringen, je mehr ihm der Ersatz des Ausdrucks zu Gebote steht, desto größer ist die Selbständigkeit und Freiheit im mündlichen und weiterhin auch schriftlichen Gebrauche der Fremdsprache“ (Greiz). Besonders bei der Lektüre poetischer Schriftwerke darf die in Rede stehende Art der Übung als fruchtbar gelten. Im Französischen wird dabei die Umwandlung der Verse in Prosa d. h. die Gewinnung der für die Prosa erforderlichen Wortstellung, sofern die gelesene Stelle überhaupt für eine solche Behandlung geeignet ist, genügenden Anhalt für die Ermittelung des Verständnisses liefern.

Wie im Falle der an die Lektüre angeschlossenen Sprechübungen läßt sich auch den Sprechübungen über regelmäßige Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens der Charakter an sich wertvoller oder doch in der Schule üblicher Äußerungen sichern. Der nähere Inhalt bestimmt sich naturgemäß nach dem Inhalt des planmäßig angesammelten Wortschatzes der Schüler. Im Verhältnis zu den Sprechübungen bei der „Lektüre“ kommen aber dabei ebensosehr die unteren wie die höheren Klassen in Frage. Weshalb die besprochenen Vorgänge und Verhältnisse dem Lebenskreise der Schule angehören sollen und weshalb gerade der Geschäftssprache der Schule einschließtich der kleinen Schulredensarten ein besonders hoher unterrichtlicher Wert beizumessen ist, wurde im Abschnitt a dargelegt.

Bei der Erörterung der Aneignung des Wortschatzes hat sich Verf. bei der gegebenen Sachlage nicht ohne erhebliche Einschränkung zu den Gegnern der Vokabulare bekannt. Ein wirklich ersprießlicher Betrieb der Sprechübungen wird in der Tat auch in Anlehnung an ein Vokabular durchführbar sein, wenn darauf Bedacht genommen wird, daß die einzelnen sachlich zusammengehörigen Wörter und Phrasen nicht etwa nur schematisch aufeinander bezogen, sondern zur Besprechung individueller und konkreter Verhältnisse, Vorkommnisse, Einrichtungen usw. benutzt werden. So hat Verf. beispielsweise gewisse Wörtergruppen zu einem Gespräch über die drei verbreitetsten Thermometersysteme, gewisse andere Wörter und Phrasen zu einer Erläuterung der mitteleuropäischen Zeiteinteilung, des Stromsystems der

Elbe usw. verwertet. Auch bei der Benutzung eines Konversationsbuches als Fortsetzung des Lesebuchs der unteren Klassen dürfte übrigens die Gefahr der Entfernung von dem natürlichen Nährboden der Sprechübungen nicht ganz ausgeschlossen sein. Zugleich ist klar, daß auch bei dem durch ein Konversationsbuch gegebenen Rückhalt die Benutzung von Anschauungsgegenständen, Bildern, Landkarten usw. den Zusammenhang und flotten Fortgang der Sprechübung zu sichern geeignet ist, wie dies besonders lebhaft von den Berichten aus Burg, Dessau, Naumburg, Magdeburg, Oberrealschule 1. Bericht, befürwortet wird. Daß, soweit Lesebuch, Konversationsbuch oder Vokabular das Hilfsmittel für die Sprechübung ist, die Bücher während der Übung geschlossen sein sollen, darf als allgemein bewährt gelten.

Den dritten Inhaltskreis für die Sprechübungen soll die „Kultur- und Volkskunde" Frankreichs und Englands liefern. Daß auch unter diesem Gesichtspunkt das Triviale vermieden, und daß eine wirklich philologische Höhenlage auch in dieser Hinsicht dem neusprachlichen Unterricht gewahrt bleiben soll, beweist allein schon der Umstand, daß sachliche Belehrungen der in Rede stehenden Art erst von Obersekunda an aufwärts dargeboten werden sollen. Es erscheint dem Verf. geradezu als eine didaktische Verirrung, wenn man u. a. unter den Aufgaben der Kulturkunde auch die Darstellung des Lebens und Treibens in französischen Herbergen, Weinstuben, Gasthäusern und Hotels verstanden wissen oder sich „im Geiste" mit den Schülern auf einen Ball in Paris versetzen will. Gegenüber derartigen Vorschlägen hat sich Ziehen ebenso scharf wie richtig dahin ausgesprochen, daß die Realien von der neueren Philologie nicht anders zu behandeln sind als von der klassischen. „Nur wenn die Lehrer der neueren Sprachen durch wissenschaftliches Studium die politischen und die Kulturzustände von England und Frankreich innerlich aufgefaßt haben, kann der neusprachliche Unterricht denjenigen Bildungswert besitzen, der dem Realgymnasium und der Oberrealschule die richtige Stellung im höheren Schulwesen gibt. Es ist keineswegs genug, wenn der Lehrer der neueren Sprachen durch einen längeren oder kürzeren Aufenthalt im Auslande sich eine äußere Kenntnis der heutigen Zustände von England und Frankreich erwirbt. Die große Oberflächlichkeit, mit der in der neusprachlichen Reform-Literatur gelegentlich die Übermittelung dieser Kenntnis an die Schüler als wichtiges Bildungsmittel angepriesen wird, weist deutlich genug auf den in Kreisen der neusprachlichen Lehrer ziemlich verbreiteten Mangel an wissenschaftlicher Auffassung der Realien der französischen und englischen Kultur hin" (a. a. O. S. 347).

Es sollen also nur die großen grundlegenden Charakterzüge in der Entwickelung der französischen und der englischen Nation und diejenigen Einrichtungen, Leistungen und Bestrebungen Gegenstand der erforderlichen Be-

lehrungen sein, welche die Stellung Frankreichs und Englands als führender Kulturländer neben Deutschland begründen. Man wird beide Nationen sowohl unter dem Gesichtspunkt ihrer politischen wie ihrer kirchlichen Entwickelung, ihrer Befähigung zu Einflüssen kultureller wie zivilisatorischer Art zu behandeln haben, also etwa betr. Frankreich die Geschichte der Sprache, die Begründung, die Blüte und den Fall der absoluten Monarchie, das System der drei Einheiten des Dramas, die Stellung und die Tätigkeit der Académie française, betr. England die Stellung und Bedeutung des Parlaments, die große Krisis unter den Stuarts, die vielfachen literarhistorischen Beziehungen passiver und aktiver Art mit Deutschland und Frankreich und vielleicht noch einige wenige andere Momente von gleich hochliegender Bedeutung besprechen.

Die Frage, wie diese Kenntnisse zu vermitteln sind, steht mit der Frage nach einem ersprießlichen Betrieb der Sprechübungen in allerengster Verbindung. Der unmittelbare Anschluß an den Lektürebetrieb, soweit die Lektüre nicht etwa selbst der Hauptsache nach die Vermittlerin ist, ist mißlich. Exkurse sind gewöhnlich didaktisch Mißgriffe. Dagegen gibt die Lektüre insofern die wünschenswerte Gelegenheit zu organischer Einfügung in den Unterricht als zum Verständnis und zur Würdigung der in den oberen Klassen gelesenen Schriftwerke Einleitungen erforderlich sind, die sich unter jedem Gesichtspunkt zweckmäßig als Diktat oder als Gegenstand nachahmender Arbeiten darbieten lassen, zumal gerade gegenüber dem auf die Realien gerichteten Anspruch der Geist der neuen Lehrpläne betr. die französische und englische Sprache klar in die Erscheinung tritt: Die fremde Sprache soll bei den bezüglichen Mitteilungen nicht Zweck, sondern Mittel sein. Bei der überaus großen Vielseitigkeit der Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts ist zugleich in Betracht zu ziehen, daß durch das vorgeschlagene Verfahren eine sehr wünschenswerte Zeitersparnis ermöglicht wird, während bei getrennter Erledigung der an sich notwendigen Einleitungen in die Schriftsteller und andererseits der Diktate und der nachahmenden Arbeiten ein je wieder besonderer Aufwand an Zeit erforderlich ist. Das Sprachaneignungsbuch (Konversationsbuch) könnte in etwas das Bedürfnis nach der Behandlung gewichtiger Realien berücksichtigen.

Aus anderweitigen Gründen empfiehlt es sich, die bezüglichen Diktate auswendig lernen zu lassen. Bei den nachahmenden Arbeiten wird es genügen, die Einprägung des Inhalts vom Schüler zu verlangen. Die Sprechübungen auf dieser Grundlage haben sich bei immer freierer Behandlung des Stoffs nach der Erfahrung des Verf. in den oberen Klassen als vorzugsweise fruchtbar erwiesen. Will man die Sprechübungen im Anschluß an die Lektüre gebundene, die zweite Art freie nennen, so lassen hiernach sich die Sprechübungen über Land und Leute vielleicht als mittelfreie bezeichnen.

Für die Erörterung des Umfangs der Sprechübungen kommt zunächst die Bestimmung in Betracht, daß sie auf allen Klassenstufen und in jeder neufremdsprachlichen Unterrichtsstunde vorgenommen werden sollen. Dem persönlichen Belieben bleibt nur noch die Entscheidung über das Zeitmaß innerhalb der einzelnen Lehrstunden anheimgestellt. Eine genaue Festsetzung wird gleichwohl von den Berichterstattern vermieden. Münchs Vorschlag, den Sprechübungen etwa 10 Minuten von der Unterrichtsstunde einzuräumen, erscheint deshalb nicht weniger als allgemein bekannt.

Auch Verf. vermag die Notwendigkeit oder auch nur die Ersprießlichkeit, den Umfang der Sprechübungen auf dem Wege des Zeitmaßes genau zu begrenzen, nicht anzuerkennen. Die Sprechübungen sind keineswegs schlechtweg ein Gast, für den nicht von vornherein gedeckt sein sollte. An die „Lektüre" angeschlossen oder zur Verarbeitung kulturhistorischer Belehrungen vorgenommen, schaffen sie unterrichtliche Werte, die auch ohne sie ebenso weitgehend oder doch fast so weitgehend anzubauen wären, auf der Unterstufe aber sind sie, angelehnt an das Lesebuch, ein wichtiges Mittel der Befestigung der sonstigen, phraseologischen und grammatischen Sprachkenntnisse, ihr Stoff zugleich der Übungsstoff der Klasse überhaupt. Nur für die Mittelstufe und für Obersekunda bedingen die Vorschläge des Verf. gegenüber einer nunmehr doch schon mehr oder weniger veralteten Unterrichtspraxis dadurch eine gewisse Mehrbelastung, daß hier die Durcharbeitung des Sprachaneignungsbuches als besondere Hilfsdisziplin betrieben werden soll. Andrerseits ist zu bedenken, daß der zu bewältigende Kanon von Wörtern und Phrasen auch den Betrieb der Grammatik wie der Lektüre nicht unwesentlich erleichtern dürfte.

Unter dem Gesichtspunkte des Umfangs der Sprechübungen berühren die Berichterstatter zumeist auch die Frage des Gebrauchs der fremden Idiome als Unterrichtssprachen. Von keiner Seite wird die Möglichkeit fremder Unterrichtssprache bestritten, aber der Gebrauch der fremden Sprache wird doch nur von wenigen ausdrücklich gefordert. Wenn die Lehrpläne von 1901 das Französische bezw. das Englische als Unterrichtssprache ausdrücklich zulassen, so war dem in den Lehrplänen von 1892 noch nicht so.

Bei der Zulassung der Fremdsprache als Unterrichtssprache nehmen die Lehrpläne von 1901 nicht eigens auf eine Klassenstufe oder eine Gruppe von Klassenstufen Bezug. Mehrere Berichte (Halle Mitber., Bitterfeld, Ber. und Dir., Konf.) empfehlen den dauernden Gebrauch des fremden Idioms von Obersekunda ab, der Mitberichterstatter in Halberstadt bereits von der dritten Jahresstufe an, der 2. Berichterstatter der Oberrealschule in Magdeburg des Englischen für alle Stufen des englischen Unterrichts. In Bitterfeld wünscht man für die Grammatik den Gebrauch der Muttersprache auch

auf der Oberstufe. Verfasser meint die fremde Unterrichtssprache erst von der Unterprima ab vorschlagen zu sollen. Die Voraussetzung des völligen Ausschlusses der Muttersprache schon in Obersekunda müßte sein, daß diese Klasse nicht mehr mit der Aneignung neuen, dem „eisernen Bestand" zuzuführenden Sprachmaterials zu befassen sei. Es würde dies aber entweder zu einer Überlastung der Vorklassen oder zu einer nicht unerheblichen Verminderung des fest einzuprägenden Sprachschatzes führen, der andrerseits nicht „zu eng" (Lehrpl.) bemessen sein soll. Verfasser erklärt sich immerhin damit einverstanden, daß die Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht allmählich, mehr oder minder auch schon auf der Unterstufe, vor der fremden Sprache zurücktrete, wie dies dem Gesamtcharakter der hier vertretenen Unterrichtsweise entspricht. Der schließlich alleinherrschende Gebrauch der Fremdsprache wird sich besonders durch ihre ausgiebige Anwendung als Geschäftssprache (Magdeburg, Oberrealschule, 1. u. 2. Ber., Naumburg) und durch ihre fortschreitende Bevorzugung bei der „Lektüre" (Naumburg, Burg) anbahnen lassen, besonders wenn, wie der Berichterstatter in Burg es wünscht, in den Schriftstellerausgaben die Anmerkungen in der betreffenden Fremdsprache abgefaßt sind. Vielleicht kann bei der „Lektüre" auf den Oberrealschulen der Anfang schon mit der Untersekunda gemacht werden. In der Obersekunda sollte, so wenig der ausschließliche Gebrauch angezeigt ist, sowohl auf den Oberrealschulen als auch auf den Realgymnasien die Fremdsprache für alle Unterrichtsgebiete jedenfalls vorherrschen. Daß namentlich auch die grammatische Unterweisung, auf der Mittelstufe im Falle rückblickender Besprechung, Gegenstand des Gebrauchs der Fremdsprache sein kann, erscheint durch den vorgeschlagenen Aufbau des Wortschatzes genügend sicher gestellt. Ein vorsichtiges, schrittweises Verfahren dürfte immerhin dringend angezeigt sein, da nicht wenige, sonst, auch auf sprachlichem Gebiet, ausreichend leistungsfähige Schüler große Mühe haben, fremde Sprache durch das Ohr sinngemäß zu erfassen. Für derartige Schüler wird das fremde Idiom auch schon bei zurückhaltender Verwendung leicht geradezu zu einer Plage. Mangel an Vorsicht in dieser Richtung könnte dem neusprachlichen Unterricht den Ruf eintragen, unter dem vor etwa zwei Jahrzehnten der mathematische noch ziemlich allgemein zu leiden hatte, nämlich den, daß der Schüler mit einer besonders gearteten Begabung ausgestattet sein müsse, um den Ansprüchen des Unterrichts zu genügen.

Die fremde Unterrichtssprache ist vorzugsweise geeignet, die Gewöhnung des Ohrs an die fremden Laute zu bewirken, die sozusagen passive Seite der mündlichen Beherrschung der fremden Sprache herzustellen und damit einen überaus wichtigen Teil der Gesamtaufgabe zu übernehmen. Denn im Falle ernstlicher Nötigung zum Erfassen fremdsprachlicher Rede ist das un-

mittelbare Verständnis des Gedankens nicht weniger wie alles. „Es ist viel leichter nach der Ankunft auf fremdem Sprachboden für den gröbsten Tagesbedarf einen allenfalls entsprechenden Ausdruck zu finden, als die im fremden Idiom erteilten Antworten zu verstehen. Unter solchen Umständen muß zu Zeiten die Übung des Ohrs einen breiteren Raum einnehmen als diejenige der Zunge" (Sachau, Verhandlungen S. 342). Da sich indessen der Schüler im natürlichen Gange des Unterrichts dauernd mehr hörend als sprechend verhält, so kann deswegen im Fremdsprachunterricht auch im Falle des Gebrauchs des fremden Idioms als Unterrichtssprache die Sprechübung nicht für entbehrlich erklärt werden. Der Mitberichterstatter des Realgymnasiums in Halberstadt empfiehlt davon als einer besonderen Veranstaltung auf der Oberstufe abzusehen.

c.

Die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus der fremden Sprache in die deutsche und umgekehrt.

Die Berichte der einzelnen Anstalten gruppieren teilweise die Erörterung der Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen um die von dem neunten Neuphilologentage angenommenen Leitsätze: „Das Übersetzen in die Muttersprache beschränkt sich auf Fälle, wo formelle Schwierigkeiten dazu zwingen" und „Das Übersetzen in die Fremdsprache ist nur gelegentlich zu üben". Soweit dabei die Ersprießlichkeit der Übersetzungen bestritten wird, lehnen es indes nur die Naumburger Berichterstatter ab, dem Gegenstande näher zu treten, da sie es „entschieden" verneinen, daß Übersetzungen die Schüler zur Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der Fremdsprache führen können.

Auch Verf. kann nicht umhin, zu den Thesen des erwähnten Neuphilologentages Stellung zu nehmen.

Zunächst ist es von Wichtigkeit hervorzuheben, daß die Forderung der Geübtheit in beiden Arten der Übersetzung zu der Hauptfrage nach Mitteln und Wegen, die Beherrschung der fremden Sprachen herzustellen, nicht in dem gleichen Verhältnis steht. Da, wie schon unter A zu bemerken war, es nicht auf die Erlernung von Sprachen überhaupt, sondern auf die Erlernung von Sprachen hochentwickelter Kulturvölker ankommt, deren literarische Darstellung zum Wesen ihres Seins gehört, so handelt es sich bei der Herübersetzung unmittelbar um die Beherrschung des fremden Idioms unter einem eigentümlichen, zwar rezeptiven, aber deshalb nicht weniger wesentlichen Gesichtspunkte, während die Hinübersetzung nur eine von den Formen der Betätigung des Sprachbesitzes bedeutet. Die Forderung der Beherrschung der fremden Idiome bedeutet immer die Forderung von a tempo-Leistungen. Wer aber nicht schlagfertig in die fremde Sprache zu übersetzen vermag,

kann sie deshalb doch beherrschen. Wer sie nicht schlagfertig zu lesen vermag, gleicht im Verhältnis zu ihr einem Trübäugigen, der aber sprechen und hören kann. Die Herübersetzung ist teilweise der Zweck selbst, die Hinübersetzung nur ein Mittel zur Erreichung eines der Ziele der Spracherlernung. Schlagfertigkeit beim Übersetzen in die fremden Sprachen ist sicherlich eine sehr wertvolle technische Geschicklichkeit, aber sie kann nicht den Aufgaben eines allgemeinbildenden Sprachunterrichts zugerechnet werden. Für die Reifeprüfung wird denn auch der Nachweis dieser Geschicklichkeit nicht verlangt. Soweit eine neusprachliche Übersetzung Gegenstand der schriftlichen Prüfung ist, hat man dem Prüfling ein so reichliches Maß an Arbeitszeit zugebilligt, daß bei seiner Leistung nicht mehr von unmittelbarem Können, sondern nur noch von Wissen und Urteil die Rede sein kann.

Betreffend die Übersetzung aus der fremden Sprache dürfte der Anspruch an Fertigkeit und Genauigkeit sich mit der Zielforderung des Kaiserlichen Erlasses „sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller" decken. Der stilistisch-ästhetische Gesichtspunkt, der sonst mit Recht für die Beurteilung von Übersetzungsleistungen betont wird, wird also auch hier nicht erwähnt, — ein Grund mehr für den Verf., das Thema nicht zu erweitern. Auch der allgemeinbildende und der Kontroll-Wert der Übersetzungen kann hier nur angedeutet werden.

Fertigkeit beim Herübersetzen als flotte, unmittelbare und im Geiste der Muttersprache gehaltene Leistung wird vorzugsweise durch die Fähigkeit, den Inhalt von Sätzen und ganzen Textstellen im Überblick zu erfassen, ermöglicht. Der Weg, diese Fähigkeit bei den Schülern herzustellen, wird wie für alle Fertigkeiten reichliche Übung und überdies Ausrüstung mit gewissen Kunstgriffen sein, denjenigen Schwierigkeiten der fremden Texte zu begegnen, die nicht individuellen oder zufälligen Charakters sind, sondern die die Eigenart des fremden Satzbaus und der stilistischen Tendenzen verglichen mit denen der Muttersprache ausmachen.

Die reichliche Übung wird durch regelmäßigen Betrieb sicherzustellen sein, wie dies von den Lehrplänen von 1901 verlangt wird. Nur „zeitweise" soll der Versuch gemacht werden dürfen, an die Stelle der Übertragung eine Besprechung des Textes in der fremden Sprache selbst treten zu lassen. Von den unteren Klassen wird man immerhin von dem Anspruch an Fertigkeit am besten absehen, weil hier ein Schriftsteller, ein Text, der tunlichst in ununterbrochenem Zusammenhange von den Schülern zu lesen ist, noch nicht am Platze ist, und somit auch Gelegenheit zum Einleben in ein Ausdrucks- und Gedankenganzes nicht gegeben ist. Für die übrigen Klassenstufen ist die Beherrschung der fremden Sprachen in dem hier in Rede stehenden literarischen Sinne nicht nur durch regelmäßige Übung an häuslich oder unterrichtlich vorbereiteten Texten anzustreben, sondern auch durch

Übung a prima vista. Ist die Klasse am Schlusse des Schuljahrs nicht dahin gelangt, Stellen von sprachlichem Durchschnitts-Charakter des gelesenen Schriftwerks vom Blatte weg zu übersetzen, so wird zu überlegen sein, ob die Lektüre überhaupt umsichtig genug ausgewählt war.

Den grammatischen Bedingungen einer verständigen Übersetzung pflegen die Schüler gegenüber neusprachlichen Texten am ehesten zu genügen. Nach der Erledigung der Syntax des Verbums darf der Schüler als grammatisch befähigt gelten, alle die gröberen Richtlinien zur Erfassung des Gedankeninhalts zu erkennen. Die Erschließung des Sinnes bleibt indes auch grammatisch dadurch leicht schwierig, daß in den neueren Sprachen wichtige und häufige grammatische Formwörter (que; that) bei grundverschiedener Funktion sich äußerlich nicht unterscheiden und daß zahlreiche Adverbien (là; there) und Präpositionen (à; with) nicht eindeutig sind. Wird die zutreffende Bedeutung in dergleichen Fällen verfehlt, so gerät der Übersetzer entweder überhaupt auf den Sand, oder aber der Sinn des Satzes gelangt nur noch zu einer verstümmelten Darstellung. Diese Schwierigkeiten drängen den Betrieb der Lektüre zu dem grammatischen Leitsatz: Der Schüler ist zu besonders vorsichtiger Anfassung aller nicht eindeutigen Formwörter anzuhalten.

Aber auch abgesehen von der sicheren grammatischen Erkenntnis des Textes begreift der Anspruch an Fertigkeit beim Übersetzen die richtige Deutung der Wörter mit mehrfachem Begriffsgehalt vorzugsweise in sich. Münchs Warnung vor der falschen Unbefangenheit gegenüber dem Einzelausdruck läßt sich somit ein weiteres Formalprinzip für die Anleitung der Schüler bei der Herübersetzung entnehmen, um der Denkträgheit entgegen zu wirken, die bei der zufällig zuerst angeeigneten Bedeutung eines Wortes so gern stehen bleibt. Ist die Lektüre nach Ansicht des Verf. der Hauptsache nach nicht dazu da, die Vermehrung des Wortschatzes mit der Absicht der Eingliederung in den „aktiven" Besitz an Sprachgut zu betreiben, so liegt ihr mit anderen Worten in sprachlich-formaler Hinsicht desto mehr die Aufgabe ob, die feinere, in die Tiefe gehende Wortkunde zu pflegen, was selbst den allerlandläufigsten Wörtern gegenüber (toujours, encore; note, paper) dringend nötig ist. Damit hat sich eine zweite — lexikalische — Regel für die Anleitung bei der Herübersetzung ergeben. Für die Feststellung der Bedeutung zahlreicher Wörter ist die Rücksicht auf den Zusammenhang erforderlich. Der Anspruch an Fertigkeit beim Übersetzen erfährt ebendamit die nicht unerhebliche Einschränkung, daß der Schüler Gelegenheit haben muß, jede Stelle, deren a tempo-Übertragung verlangt wird, vorher durchzulesen.

Dürfte durch grammatische und lexikalische Geübtheit Fluß und Geläufigkeit der Übertragung genügend gewährleistet sein, so doch noch nicht

das vor allem im Sinne der Fertigkeit d. h. der Sprachbeherrschung erforderliche unmittelbare Verständnis des Gedankeninhalts. Dazu gehört vielmehr noch die Kenntnis derjenigen stilistischen Gepflogenheiten der fremden Idiome, deren Übernahme in die Herübersetzung die fließende Wiedergabe des Schriftstellers vielleicht nicht im mindesten behindert, aber sie in fremdartige Ausdrucksbahnen leitet, dadurch die inneren Beziehungsmomente der Rede verunklart oder auf Kosten der begrifflichen Deutlichkeit den muttersprachlichen Ausdruck mit undurchsichtigem Ballast beschwert. Dahin gehört beim Englischen die weitgehende Neigung Substantiva als Kollektiva und infolge davon pluralisch zu behandeln, beliebigen Substantiven durch Weglassung des bestimmten Artikels ad hoc den Charakter von Eigennamen zu geben oder etwa an gedanklich und sprachlich bereits abgerundete Satzperioden noch ganz lose einen partizipialen Nebensatz anzufügen. Droht für das Englische der Übersetzung besonders die Gefahr der Unklarheit, so wird andererseits im Französischen die deutliche Erfassung des Gedankeninhalts dem deutschen Übersetzer sehr häufig durch Wendungen erschwert, die diesem Idiom im Interesse seines Deutlichkeitsbedürfnisses eigentümlich sind, aber keine oder geringe gedankliche Bedeutung haben. Es gilt also den nach deutscher Sprachempfindung vom französischen Ausdruck überflüssiger Weise mitgeführten Ballast der Rede zu erkennen, damit nicht etwa eben gerade der Kern des Gedankens dem Übersetzer entgehe oder aber dem französischen Text mehr Inhalt beigelegt werde als dieser in Wirklichkeit für sich in Anspruch nimmt. So muß im Sinne der Fertigkeit beim Übersetzen aus dem Französischen nachdrücklich verlangt werden, daß der Übersetzer über die Gepflogenheit des Französischen Bescheid weiß, die Vorstellungen wie in schrittweiser Gliederung aufmarschieren zu lassen, sie zu zerlegen, der pièce de résistance der Rede einen Vorreiter voraufzuschicken oder ihr einen abrundenden Schluß beizufügen. Wer da beispielsweise Parmi ceux qui entendaient cette exclamation de Monge (Arago) übersetzen würde: „Unter denjenigen, welche diesen Ausruf Monges hörten“ würde sich sagen lassen müssen, daß der Franzose bloß denkt: „Unter Monges Zuhörern.“ Das ganze große Gebiet der expressions intermédiaires kommt unter diesem Gesichtspunkt in Betracht, seien es nun Substantiva (depuis les bords du Rhône jusqu'aux rives du Jourdain) oder Verba (faire, entendre, voir, aller, venir). Von Bedeutung ist ferner vorzugsweise die immer wieder von neuem aufgenommene Verknüpfung der Rede durch Pronomina (ce, celui) oder Adverbien (y und en) oder etwa das appositiv gebrauchte Substantiv, das nur dem formschwachen Relativpronomen zur Stütze dienen soll. Für den weiteren Verfolg des ganzen Gesichtspunkts gestattet sich Verf. auf seine bezügliche Programmschrift, Halberstadt 1896, hinzuweisen.

Die Beherrschung der französischen und englischen Sprache in literarischer Hinsicht ist ferner ohne Kenntnis der Interpunktionsweise der fremden Nationen nicht denkbar. In Frage kommt für beide Sprachen vorzugsweise das Komma. So ist erst bei Kenntnis seines Gebrauchs eine erschöpfende Erfassung des Gewichts gesichert, das der Schriftsteller dieser oder jener adverbiellen Wendung beigelegt wissen will. Noch viel beachtenswerter ist die Deutung der Setzung oder auch der Nicht-Setzung des Kommas vor Relativsätzen. Ihr logischer Wert für den Gedankeninhalt kann sonst nicht erkannt und bei der Übersetzung nicht betätigt werden.

Für das Englische ist endlich auch die fremde Schreib- und Druckweise nicht ganz gleichgültig. Wenn der Engländer die leading words seiner Darstellung als solche durch große Anfangsbuchstaben kenntlich macht, so geht der Anspruch an Fertigkeit beim Übersetzen auch dahin, daß der Übersetzer von der für das Verständnis angebotenen Erleichterung Gebrauch zu machen wisse.

Die Sicherheit des Verständnisses von Schriftwerken kann aber durch bloße Fertigkeit bei der Übersetzungsleistung nicht als nachgewiesen erachtet werden. Dazu bedarf es vielmehr auch der Genauigkeit der Übertragung. Hier geht der Anspruch wesentlich auf das Einzelne wie bei der Fertigkeit wesentlich auf das Ganze, und zwar der Hauptsache nach im grammatischen Sinne. Der erste Berichterstatter der Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen 1896 (Halle, Mitber.) über die Frage der unterrichtlichen Mittelpunktstellung des Deutschen dürfte in dieser Richtung in der Tat das rechte Wort gesprochen haben: „Wenn wir unserer Jugend nicht die Ehrfurcht vor dem Wort als solchem einpflanzen, und wenn wir sie nicht mit einem gründlichen grammatischen Wissen ausrüsten, so erziehen wir ein Geschlecht, welches geistig und sittlich verfällt . . . So treu als möglich, so frei als nötig.“ Ähnlich äußert sich der Berichterstatter der schlesischen Konferenz von 1901. In eben diesem Sinne hat Verf. in Kapitel a die Pflege der „inneren Etymologie“ vorgeschlagen.

Die durch die Lehrpläne von 1892 eingeführten schriftlichen Übersetzungen aus den fremden Sprachen sind nach der Beobachtung des Verf. als ein treffliches Mittel anzusehen, die Schüler an Fertigkeit und Genauigkeit bei der Übertragung zu gewöhnen. Nur ganz vereinzelt (Magdeburg, Oberrealschule, 2. Bericht und Halberstadt, Mitbericht) wird die Beseitigung dieser „deutschen“ Arbeiten empfohlen.

Bei der oben ausgesprochenen Ausschaltung der Hinübersetzung als Gegenstand schulmäßig angebauter Beherrschung der fremden Sprachen, kann Verf. Wege zur Herstellung der Fertigkeit bei dieser Art Leistung folgerichtig nicht vorschlagen. Da aber die Hinübersetzungen auch als mündliche als ein wichtiges Mittel einzuschätzen sind, den Wort- und Phrasen-

schatz der Schüler zu befestigen, so fällt die Erörterung ihres Betriebs deshalb doch in den Rahmen dieses Berichts.

„Die schriftlichen Übungen haben sich im allgemeinen," sagen die Lehrpläne von 1901, „nicht auf Übersetzungen in die fremde Sprache zu beschränken; Rechtschreibeübungen sowie Umformungen, auch syntaktischer Art, und Nachahmungen sollen schon früh zwischen jene treten, namentlich bei den Realanstalten, um die größeren freien Arbeiten der Oberstufe allmählich vorzubereiten. Die schriftlichen Übersetzungen in die fremde Sprache hinter die freien Arbeiten zeitweilig ganz zurückzustellen, kann zwar unter ähnlichen Bedingungen, wie sie hinsichtlich des Übersetzens bei der Lektüre ausgesprochen sind, gestattet werden; immerhin aber wird von diesen Übungen, durch welche die Schüler von der wörtlichen Übertragung zum freieren Ausdruck desselben Gedankens in anderem sprachlichen Gewande geführt werden sollen, nicht gänzlich abgesehen werden können."

Verf. hält mündliche und schriftliche Hinübersetzungen auf allen Klassenstufen sowohl als Übung wie als Kontrollmittel im Interesse sicherer grammatischer Kenntnisse für unentbehrlich. Da jedoch der Zweck der Übersetzungen durch Übung und Kontrolle nicht erschöpft sein soll, vielmehr ihnen noch überdies die Aufgabe der Anleitung zu freierem Gedankenausdruck zugewiesen worden ist, so wird der Betrieb der Übersetzungen der damit gegen früher wesentlich veränderten Sachlage dadurch Rechnung tragen müssen, daß die Übung zugleich auch in phraseologischer und stilistischer Richtung erfolgt.

Vielseitige Verwendung des phraseologischen Sprachguts ist in Kapitel a zur Befestigung des angeeigneten Wort- und Phrasenschatzes empfohlen worden. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, daß je mehr bei den Übersetzungen mit als bekannt angenommenem Sprachmaterial gearbeitet wird, desto leichter und besser auch die grammatische Leistung vor sich zu gehen pflegt. Ganz natürlich! Urteil und Blick bleibt gesammelt. Vorlagen für schriftliche Übersetzungen sollten niemals phraseologische Hülfen beigegeben werden müssen.

Das stilistische Interesse wird unter dem leitenden Gesichtspunkt der Selbständigkeit und Freiheit bei der Betätigung des Sprachbesitzes auf dem Wege der Hinübersetzung dadurch in ersprießlicher Weise gepflegt werden können, daß als Textvorlagen nur solche Stücke gewählt werden, denen ein fremdsprachliches Original zu Grunde liegt. Die fremde Gedankenbahn ist damit unmittelbar gegeben, ohne daß die Schwierigkeit der Leistung erhöht wird. Gerade bei diesem Verfahren dürfte die Eingewöhnung der Schüler nicht zwar in die fremde Vorstellungsweise, aber doch in den Zuschnitt der Darstellung und hierdurch wieder die Vorbereitung für freiere Arbeiten mit nachhaltigem Erfolg bewirkt werden können. Das vorgeschlagene

Verfahren bietet zugleich eine gewisse Gewähr, daß schließlich wenigstens die korrigierte Leistung von dem Ausländer nicht eben bloß als grammatisch richtig anerkannt wird. Die Übersetzung deutscher Originaltexte seitens der Schüler kann kaum zu diesem Ergebnis führen. Die Übersetzung deutscher Klassiker erklärt auch Verf. im Gegensatz zu den Gutachten aus Erfurt und Halle (Konf.) für „eine Kunst, welche die Schule nichts angeht." Soweit schriftliche Leistung Gegenstand der Arbeit ist, sollte es Regel sein, daß die Vorlage stets immer wieder von neuem vom Lehrer entworfen werde. Nur so kann die Kontrolle des Wissens und Könnens unter jeglichem Gesichtspunkt der wechselnden Lage der einzelnen Schülerjahrgänge entsprechend mit genügend elastischer Besonderung ausgeübt werden.

Im Hinblick auf den propädeutischen Charakter der Übersetzungsübung wird man sobald als tunlich, sicherlich vom Beginn der Mittelstufe ab, auf die Auswahl inhaltlich zusammenhängender Stücke Bedacht nehmen müssen. Es kann dann auf dem Wege der Hinübersetzung eine treffliche Gelegenheit zu freier umformender Reproduktion, sei es in der Form auflösender Fragen, sei es in der Form einer Gesamtfrage in bezug auf den durcharbeiteten Inhalt, hergestellt werden. Mündlich erledigte Texte dieser Art lassen sich leicht vorteilhaft zu Vorlagen für schriftliche Aufgaben umgestalten.

In der Prima der Oberrealschulen steht für mündliche Übersetzungen reichlich Zeit zu Gebote. Werden diese Übungen in derjenigen sachlichen Richtung gehalten, in welcher die fremdsprachlichen Aufsätze verlangt werden, so lassen sich die Schüler so weit „fertig" machen, daß sie bei den Klassenaufsätzen und schließlich bei dem Prüfungsaufsatze des Wörterbuchs nicht mehr als eines Informationsmittels, sondern nur noch zur Kontrolle des Entwurfs bedürfen. Im Französischen hat sich dieses Verfahren bei Benutzung der Ploetzschen Übungen zur Syntax im Unterricht des Verf. dauernd bewährt.

Verf. pflegt die schriftlich übersetzten Texte mit der Rückgabe der Hefte und der Verbesserung der Schüler ebenso wenig wie die mündlich übersetzten Texte nach vollzogener Leistung zu verabschieden, sondern die bezüglichen Texte immer wieder abzufragen. Es läßt sich dadurch, sofern zahlreiche Schüler geneigt sind, immer wieder in dieselben Urteils- und Wissensfehler zu geraten, eine dauernd durchführbare Gelegenheit zu individueller Behandlung der Schüler auf der Grundlage des Gesamtinteresses der Klasse herstellen. Manchem Erbfehler wird so in der Tat die Lebensluft entzogen werden können.

Wenn es ab und zu angezeigt ist, den Inhalt sachlich zusammenhängender Übersetzungsstücke durch Sprechübung zu verarbeiten, so wäre dies doch bei der Übersetzung deutscher Originaltexte kaum zu empfehlen.

Die Veranstaltung von Übersetzungen, die in Wahrheit Rückübersetzungen sind, sieht Verf. als einen gangbaren Weg an, den Zwiespalt zwischen

der sogenannten alten und der sogenannten neuen Methode in einer wesentlichen Hinsicht auszugleichen. Angesichts der Forderung, die Hinübersetzung angemessen zu pflegen, entsteht im übrigen die grundsätzliche Frage, ob nicht überhaupt der Betrieb der Grammatik in altem strengen Sinne einer versöhnlichen Änderung bedarf, damit er dem mehr auf die Sprachempfindung gerichteten freien — mündlichen wie schriftlichen — Gebrauch der fremden Sprachen ohne Verzicht auf seine bewährten Gepflogenheiten besser als bisher gerecht werde. Es kann schwerlich behauptet werden, daß der herkömmlichen grammatischen Unterrichtsweise nicht in vielfacher Hinsicht ein schematischer und schablonenhafter Zug anhaftet, der die grammatischen Kenntnisse nicht recht zu der Bedeutung einer lebendigen Stütze der Rede gelangen läßt und damit dem Ziel der Beherrschung der fremden Idiome im Sinne der Selbständigkeit und Freiheit bei ihrem Gebrauch wenig dienstbar ist. Dazu rechnet Verf. die sehr wenig ehrbare Unverbrüchlichkeit gewisser Übersetzungsformeln, nach denen beispielsweise remercier qu. immer nur mit „jemandem danken," douter de immer nur mit „an etwas zweifeln" wiedergegeben wird, während „sich bei jemand bedanken" bezw. „etwas bezweifeln" kaum je daneben gestellt wird. Die Anleitung zu Selbständigkeit und Freiheit bei dem Gebrauch fremder Zungen setzt ferner die Aufzeigung der großen grundlegenden grammatischen Eigentümlichkeiten voraus, die trotz aller syntaktischer Verschiedenheit dennoch nur Betätigung eines und desselben Prinzips sind (autant d'amis que d'ennemis; quoiqu'il fût malade et qu'il ne pût venir). Der leitende Gesichtspunkt des Themas verlangt eben die Behandlung der fremden Grammatik gelegentlich auch als die eines Gegenstandes mit eigener Gesetzmäßigkeit und losgelöst von dem Vergleich mit der deutschen Muttersprache. Auch gruppierende Hinweise auf die logischen Bedürfnisse der Rede im Verhältnis zu syntaktisch mehrfach gegebenen Ausdruckswegen (Allgemeines, Besonderes, Begründung, Bedingung usw.) und die Situation der Rede als grammatische Bestimmung (Eigennamen und Gattungsnamen, Stellung der Adjektiva im Französischen) dürften den Betrieb der Grammatik, zumal bei den erforderlichen Wiederholungen, mit neuen frischen Schwungfedern befiedern können. In diesen Zusammenhang gehört ferner, daß gewisse grammatische Regeln (die Determination von celui durch de oder pron. rel.; die Wortstellung nach scarcely, nor usw.) als im Einzelfalle zu starrem Gesetz gewordene allgemeine Tendenzen der fremden Sprache, als deren nur besonders häufige Betätigung, klargelegt werden. Auch ist es nicht eben nötig, daß der grammatische Unterricht da stehen bleibt, wo er Ausgang werden könnte, dem Bedürfnis der lebendigen Rede besonders gute Dienste zu leisten, wie wenn etwa das grammatische Schema de bons vins nicht zu de si (aussi, très,

assez) bons vins fortgebildet wird. Lebende Sprachen bedürfen schlechterdings einer lebendigen, auf die Interessen der Rede gerichteten Grammatik, wenigstens auf der Mittel- und Oberstufe.

Konnte die Forderung der Fertigkeit bei der Hinübersetzung nicht als eine solche anerkannt werden, die noch unter den Begriff schulmäßig zu pflegender Beherrschung der fremden Sprachen fällt, so geschieht dies jetzt desto mehr betr. den Anspruch auf Genauigkeit der Leistung. In dieser Hinsicht besteht indes zwischen den Anforderungen an die Her- und an die Hinübersetzung kein Unterschied, so daß es einer weiteren Auseinandersetzung nicht bedarf. Die Frage, wie weit die neuerdings von den französischen Unterrichtsbehörden für zulässig erklärten orthographisch-grammatischen Vereinfachungen maßgebend sein sollen, kann im Ernst nicht aufgeworfen werden. Man wird just nicht französischer sein wollen als die Franzosen.

d.

Die Auswahl der Lektüre, besonders für die oberen Klassen.

Soll nunmehr von der Auswahl der Lektüre die Rede sein, so wird die bevorstehende Konferenz damit vor keine so weitgehende Aufgabe gestellt wie zuletzt die Direktoren-Konferenz der Provinz Hannover (1882), der Provinz Pommern (1888) oder der Provinz Schleswig-Holstein (1892). Für diese Versammlungen war die Frage nach der Auswahl der neufremdsprachlichen Lektüre eine selbständige Aufgabe großen Stils. Für den gegenwärtigen Bericht handelt es sich um die einseitige Erörterung der sprachlichen Bedingungen, welchen ein richtig gewählter und im Gesamtplan des Unterrichts richtig eingestellter Lesestoff zu genügen hat. Im Zusammenhange mit den Fragen nach der Aneignung des Wort- und Phrasenschatzes, nach dem Inhalt der Sprechübungen und nach den Ansprüchen an die Übersetzungsleistungen kann hier das Ergebnis der Untersuchung der Natur der Sache nach somit nur formalen und schematischen, nicht aber positiven Charakters, sein.

Aber auch bei dieser im Hinblick auf die Hauptfrage des Themas notwendigen Beschränkung der Aufgabe ist ihre Behandlung noch lohnend und fruchtbar. Ist doch die Prüfung der sprachlichen Angemessenheit des Lesestoffs nicht nur in den Berichten für Direktoren-Konferenzen, sondern auch in der Fachliteratur allmählich immer mehr und über Gebühr zurücktreten. Es ist dies zwar als eine natürliche Begleiterscheinung einer durch die Entwickelung der Gesamtlage des neusprachlichen Unterrichts bedingten Reaktion gegen die lange aufrecht erhaltene Ansicht von dem einseitigen Nützlichkeitszweck dieses Unterrichts anzusehen, aber es kann doch, nachdem seit 1892 die Ansprüche an ihn in der Richtung der Beherrschung der

fremden Idiome immer dringender geworden sind, auf die Dauer bei der allgemeinen Voraussetzung sprachlicher Vorbildlichkeit nicht wohl sein Bewenden haben. Verdienstlich wie die zahlreichen Arbeiten vor 1892 über die Auswahl der Lektüre zumeist gewesen sind, müssen sie dennoch, nachdem eine tiefgehende Veränderung des Lehrziels Platz gegriffen hat, einer Ergänzung für bedürftig erklärt werden. Freilich wird dabei eine Neubelebung des Interesses für den sprachlich-formalen Gesichtspunkt nur insoweit angezeigt sein als neben ihm die materialen Momente, sittliche Unbedenklichkeit des Schriftwerks, französisch- bezw. englisch-nationaler Inhalt, erziehlicher und ästhetischer Wert, namentlich im Sinne gehaltvoller Kulturanschauung, unangetastet bestehen bleiben. Im besonderen würde es verhängnisvoll sein, etwa die Ergiebigkeit eines Lesestoffs für Sprechübungen auf Kosten der sachlichen Erfordernisse zum Grunde der Entscheidung bei der Auswahl machen zu wollen. „Jede Lektüre läßt Sprechübungen zu." (Halle, Konf.) Andererseits ist die sprachliche Rücksicht doch als ausreichender Grund für die Auswahl anzuerkennen, wenn etwa sonst — ceteris paribus — ein Werk wie Southey, Life of Nelson in die engere Wahl kommt.

Die grundlegende Erwägung, die nach Ansicht des Verf. in sprachlichem Betracht anzustellen ist, sollte dem Alter des Schriftwerks — von literarhistorischen Chrestomathien wird hier zunächst abgesehen — gelten. Die Lektüre soll im Mittelpunkte des Unterrichts stehen. Der Schüler soll vorzugsweise durch sie in ein fremdnationales milieu versetzt werden. Die Folgerung liegt nahe: Je moderner die Sprache des Lesestoffs ist, desto besser ist er, wenn er sonst den Bedingungen richtiger Lektüre genügt, zur Schullektüre geeignet. Wird nun bedacht, daß um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts in Frankreich wie in England zusammen mit der großen literarischen Reform nationaler und volksmäßiger Richtung eine Verjüngung der Sprache Hand in Hand gegangen ist und damit die wirklich moderne Sprache der Franzosen wie der Engländer erst etwa mit dem letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts ansetzt, so ergibt sich wie von selbst der Leitsatz, daß erheblich ältere Schriftwerke grundsätzlich, aber deswegen noch nicht ausnahmslos, von der Klassenlektüre auszuschließen sind. Werke, die in der glatten Sprache Voltaires gehalten sind, dürften bei der gegebenen Sachlage ebenso wenig für die Schule noch geeignet sein als englische Werke im Latin style Robertsons und Humes. Allerdings wird bei dieser Verengerung des Stoffgebietes auf manches Geisteserzeugnis ersten Ranges (Descartes, Montesquieu, Voltaire; Milton, Locke, Hume u. a.) Verzicht geleistet, aber die französische wie die englische Literatur des 19. Jahrhunderts einschließlich der Literatur des vorangegangenen Jahrzehnts ist so reich an Meisterwerken jeder Art, daß von einer Verschleuderung von Lesegut bei diesem

Verfahren nicht die Rede sein kann. Auf einzelne hochragende ältere Schriftsteller, Corneille, Racine, Molière, Lafontaine einerseits und Shakespeare andererseits, braucht deshalb nicht verzichtet zu werden. Es hieße dies dem sprachlich-formalen Gesichtspunkt wieder ein in der Tat ungebührliches Übergewicht bei der Auswahl der Lektüre einräumen. Wird eine Ausnahmestellung aber eben nur diesen wenigen Schriftstellern zugebilligt, so kann die Einführung des Schülers in die moderne literarische Darstellungsweise der Franzosen und Engländer nicht als gefährdet angesehen werden. Aus hier nicht darzulegenden Gründen würde von den französischen Dramatikern ohnehin nur eine Tragödie und eine Molièresche Komödie in Betracht kommen können. Was aber Shakespeare angeht, so fallen die namentlich unter grammatischem Gesichtspunkt hier und da geltend gemachten Bedenken deswegen in sich zusammen, weil die gröberen Abweichungen seiner Grammatik von dem modernen Sprachgebrauch gerade in denjenigen Hinsichten (Fürwörter und Hilfsverba) bestehen, in welchen die Schüler der oberen Klassen als allgemein befestigt gelten dürfen. Überdies dürfte eine gelegentliche Anschauung veralteten Sprachgebrauchs der Sprachaneignung nicht nur nicht hinderlich, sondern ihr im Gegenteil im Sinne einer vertieften Wort- und Phrasenkenntnis in hohem Grade förderlich sein.

Neben dem Alter der Sprache kommt an zweiter Stelle die Sprachschicht unter formalem Gesichtspunkt für die Auswahl der Schulautoren in Betracht. Werke mit vorwiegend dialektischem Sprachgut können für die Schule nicht als geeignet erscheinen. Ebenso wenig wird man Schriftwerke, die reichlich argot, slang und cant (Bitterfeld, Ber.) enthalten, den Schülern vorlegen wollen.

Die sprachlich-formale Rücksicht bedeutet drittens insofern ein fruchtbares Bestimmungsmoment bei der Auswahl der Lektüre als die Forderung der literarischen Beherrschung der fremden Sprache ohne Vielseitigkeit der literarischen Gattung als des sehr verschiedenen sprachlichen Gewandes der Lesestoffe nicht erreichbar ist. Daß Mannigfaltigkeit der Literaturgattung auch auf anderem Wege als notwendig gefordert werden kann, tut dabei nichts zur Sache. Daß aber dem sprachlichen Gesichtspunkt auch eigentümlicher Wert beizumessen ist, ergibt sich beispielsweise aus der Erwägung, daß für weit auseinander liegende literarische Gattungen, wie etwa die Geschichtsschreibung und die Tragödie, oder die Prosanovelle und die Komödie, ein und derselbe Sprachkreis das Darstellungsmittel liefern kann, und es doch eine sehr verschiedene sprachliche Aufgabe bedeutet, einen Historiker oder einen Tragiker, einen Novellisten oder einen komischen Dichter zu lesen. Die Beherrschung der Sprache im absoluten Sinne soll und kann auch unter dem in Rede stehenden Gesichtspunkt im Unterricht der höheren Schulen nicht erreicht werden. Es kämen sonst z. B. auch Lesestoffe ur-

kundlicher oder geschäftlicher Gestalt in Betracht, wie dies von manchen Lesebüchern bereits nahegelegt wird. Der Einschränkung, mit der Verf. die Beherrschung der fremden Sprachen als ein erreichbares Ziel des neusprachlichen Unterrichts hingestellt hat, entspricht mithin jetzt auch Einschränkung bezw. Auswahl gegenüber den literarischen Gattungen.

Wie im pädagogischen Interesse dürften auch im Sinne der „literarischen" Beherrschung der fremden Sprachen der Natur der Sache nach diejenigen Literaturgattungen vorzugsweise für die Schullektüre zu berücksichtigen sein, in welchen der Genius der fremden Nationalität am meisten zu eigenartiger und an sich wertvoller Darstellung gelangt ist. Da der Anteil an der Förderung des allgemeinen Kulturfortschritts bei den Franzosen teilweise in anderer Richtung liegt als bei den Engländern, so ist klar, daß ebensowenig aus sprachlichen wie aus sonstigen Erwägungen für die Auswahl der Lektüre gegenüber beiden Literaturen durchgehend dieselben Gattungen in Betracht kommen können.

Es darf im Zusammenhange der erörterten Fragen als ausgemacht gelten, daß die Prosaisten im allgemeinen mehr Berücksichtigung verdienen als die Dichter, und daß dies besonders im Französischen so zu halten ist.

Die Geschichtsschreibung als literarische Gattung ist von je her für die Klassenlektüre als geeignet angesehen worden. Die Einlebung in die Sprache eines Kulturvolks nach der Seite des staatlichen Lebens muß in der Tat ohne irgendwelchen Vorbehalt für unentbehrlich erklärt werden, wenn man sonst die Beherrschung dieser Sprache von sich behaupten will.

Unter sachlichem Gesichtspunkt hat das Material für die historische Lektüre seit 1882 eine starke und zu allgemeiner Anerkennung gelangte Sichtung erfahren. Von Fritsche (Direktoren-Versammlung der Provinz Pommern 1888) ist u. a. darauf hingewiesen worden, daß man auch bei nationalem Gegenstand der Geschichtswerke doch recht fehlgreifen kann, wenn Lesestoffe gewählt werden, die Jahrhunderte der Staaten- oder Kulturgeschichte mit weiten Blicken umfassen. „Eine Sache muß der Jugend faßlich, abgerundet vorgetragen werden. Allgemeine Übersichten sind ihr langweilig, ermüdend. Erst das Spezielle, das zugleich an sich bedeutungsvoll ist, wird interessant und wirkt wahrhaft bildend." Derartig falsch gewählte Lesestoffe — Verf. denkt u. a. an Duruy, Histoire de France — können auch dem sprachlichen Zweck der Lektüre, Fortbildung und Erweiterung des passiven Wortschatzes, nur geringe Dienste leisten. Lesestoffe wie Thiers, Expédition d'Égypte oder Ségur, Histoire de la grande armée, die der Bedingung der Erzählung des Einzelnen genügen, pflegen dagegen die Schüler ebenso sehr sprachlich wie sachlich zu fördern.

Was von den Geschichtswerken der letzteren Art gilt, gilt zugleich von

den Memoiren, den Briefen und den Reden, welche Gattungen sich sämtlich unter erweitertem Gesichtspunkt als historische Lektüre betrachten lassen.

Die hannöversche Konferenz von 1882 ist über dieses Programm für die Prosalektüre, jedoch einschließlich einiger weniger Werke beschreibender Art nicht hinausgegangen. Auch Verf. hat sich ihm s. Zt. (Die historische Lektüre im französischen Unterricht 1886) angeschlossen. Die inzwischen weiter fortgeschrittene Durchforschung der belletristischen Literatur der Franzosen und Engländer hat jedoch eine große Anzahl von Werken der beschreibenden und dichterischen Prosa für Unterrichtszwecke zugänglich gemacht, unter welchen manche allen sachlichen Ansprüchen an eine gediegene Klassenlektüre genügen dürften. Für das sprachliche Interesse bei der Auswahl der Lektüre bedeutet dies den großen, vollwertig einzuschätzenden Fortschritt, daß der Schüler nicht bloß wesentlich mit der Sprache des staatlichen Lebens, sondern auch mit der Sprache der Gesellschaft in nachhaltige Berührung gebracht werden kann. Bruno, Le tour de la France par deux enfants, — Bruno, Francinet, — Erckmann-Chatrian, Histoire d'un conscrit, — D'Hérisson, Journal d'un officier; — Dickens, A Christmas Carol, — Dickens, The Cricket on the Hearth, — Marryat, The Settlers in Canada, — Marryat, The Children of the New Forest haben sich u. a. von dieser Literatur aus gutem Grunde ihren Platz bereits erobert. Andererseits sollte Schriftwerken, die wie die im Spindlerschen Verlage erschienenen Bücher Les Grandidier oder God save the Queen — man könnte sie verschämte Phraseologien nennen — ad hoc zur Einführung in die Sprache des täglichen Lebens geschrieben sind, für keine Art allgemeinbildender Lehranstalten die Anerkennung als Klassenlesestoffe zugebilligt werden. Auch für die sechsstufige lateinlose Realschule erscheinen sie ungeeignet, wenn sonst in der Oberrealschule die organische Fortsetzung dieser Schule erblickt wird, und man auch für sie — für die unteren und mittleren Klassenstufen — die Gleichwertigkeit mit dem Gymnasium in Anspruch nehmen will. Die Schülerbibliotheken sollten freilich allgemein mit dergleichen Büchern ausgestattet werden, um den Schülern auf dem Wege der Privatlektüre die Gelegenheit zu selbsteigener Fortbildung zu gewähren.

Kann, auch nach den vorliegenden Berichten, die grundsätzliche Ablehnung der leichteren Prosagattungen als überwunden gelten, so ist dagegen der technisch-wissenschaftlichen Lektüre, welche die Lehrpläne von 1882, 1892 und 1901 gegenüber den durchgehend entgegenstehenden Gutachten der Direktoren-Konferenzen mit einer gewissen Zähigkeit für die Realanstalten verlangt haben und weiter verlangen, kaum eine vorbehaltslose Empfehlung zu teil geworden. Verf. hat sie gleichwohl s. Zt. aus den gleichen Erwägungen für durchführbar erklärt wie gegenwärtig der Naumburger Bericht. „Gewiß," heißt es hier, „darf auch die technisch-wissenschaftliche

Lektüre nicht fehlen, aber nur weil die Technik und Wissenschaft im Kulturleben eines modernen Volkes eine zu große Rolle spielen, als daß sich ohne sie ein Gesamtbild des Volkes geben ließe, aber nicht aus praktischen Gründen, also auch nicht um technische Elemente in den produktiven Wortvorrat der Schüler aufzunehmen." Als wesentlich erschwerend kommt der Umstand hinzu, daß es kaum Lehrer geben dürfte, welche eine so weit gehende sprachliche wie sachliche Beherrschung streng fachwissenschaftlicher Gegenstände besitzen, daß sie die Lektüre derartiger Schriftwerke mit Nutzen für die Schüler zu leiten vermögen. Die Forderung der Lehrpläne läßt sich jedoch erfüllen, wenn für die fachwissenschaftliche Lektüre nicht sowohl die Form der Abhandlung als vielmehr die der Biographie gewählt wird, wie dies von der Oberrealschule in Magdeburg, 1. Ber. und Konf., vorgeschlagen wird. Verf. hat in dieser Richtung u. a. mit Arago, Éloge de Monge eine Lehrer wie Schüler gleich ansprechende Erfahrung gemacht. Durch die Bahlsensche Sammlung ist überdies schon jetzt manches weitere Schriftwerk zugänglich geworden, gegen welches — wie etwa Brewster, Newton — sich Einwände füglich nicht geltend machen lassen.

Daß der Schüler in der Richtung der Beherrschung der fremden Sprachen auch durch die Lektüre von Werken verschiedener poetischer Gattung gefördert werden muß, bedarf keiner besonderen Begründung.

Kann im Französischen dem klassischen Drama seines Kunstwerts wegen nur eine mäßige Berücksichtigung zugebilligt werden, so darf daneben aus ähnlichen Erwägungen, wie sie zu Gunsten der novellistischen Prosa im Verhältnis zu den historischen Lesestoffen vorgebracht worden sind, das moderne Konversationslustspiel schlechterdings nicht länger mehr fehlen. Es wird Aufgabe einer neuen sachlichen Untersuchung des Gegenstandes sein, die näheren Merkmale für die Auswahl zu ermitteln.

Ist die dramatische Lektüre, im Englischen auch die epische, aus Gründen der ihr innewohnenden größeren Sprachschwierigkeit vorzugsweise der Oberstufe zuzuweisen, so fällt die sprachlich leichtere Lyrik vorzugsweise der Mittelstufe zu.

Auf die Sicherstellung der Vielseitigkeit der sprachlichen Übung bei der Lektüre durch Mannigfaltigkeit der literarischen Gattung soll besonders geachtet werden. Es wird also, wenigstens für eine jede Schule, ein Kanon der Autoren aufzustellen sein. Derartige Sonderverzeichnisse mit örtlicher Geltung werden allerdings ausreichen, die Vielseitigkeit der sprachlichen Ausbildung für ganze große Schülergruppen zu gewährleisten, aber sie können dem weitergehenden und viel bedeutsameren Bedürfnisse der Realanstalten nicht genügen, daß gewisse Schriftwerke als ständige Größen unter den Bildungsmitteln dieser Schulen allgemein anerkannt werden, und damit die Realbildung überhaupt, wie

schon lange die Gymnasialbildung, einer Münze nicht unähnlich, einen wesentlich einheitlichen und allbekannten Wert erhalte.

Daß ein allgemein verbindlicher Kanon für die französiche, bezw. die englische Lektüre je ein organisches Ganze darstellen und mehrgliedrig sein soll, gilt bereits als unbestritten. Auch liegt es in der Natur der neueren Literaturen, daß in Rücksicht auf die Fortentwickelung des literarischen Lebens die etwa festgestellten Kanones von Zeit zu Zeit einer Durchsicht unterzogen bezw. ergänzt werden müssen. Was aber die von den Gegnern — in Magdeburg, Realschule, Konf., wird die Frage noch nicht für spruchreif gehalten — für den Lehrer in Anspruch genommene Wahlfreiheit anbetrifft, so dürfte der Einschränkung des Schaltens nach eigenem Ermessen der dem rechten Lehrer immer von neuem willkommene Vorteil gegenüberstehen, daß die Erklärung der Schriftwerke in ebendem Maße erschöpfender und überschauender zu werden pflegt als sie öfter durchzuarbeiten sind.

Das Bedürfnis nach planmäßiger Auswahl der Lektüre steht auch insofern mit einem auf die Beherrschung der fremden Idiome gerichteten neusprachlichen Unterrichtsbetriebe in enger Verbindung als bei den gesteigerten Ansprüchen an die Leistungsfähigkeit des Lehrers die an sich sehr zweckmäßige Vereinigung des französischen und englischen Unterrichts in einer Hand auf den oberen Klassenstufen auf die Dauer nicht durchführbar sein wird, ja sogar nach der neuen Prüfungsordnung für die Kandidaten der neueren Philologie im Prinzip bereits aufgegeben ist, das Verhältnis aber gegenseitiger Ergänzung, in welchem die französische und die englische Lektüre ähnlich wie die lateinische und die griechische stehen soll, unter diesen Umständen durch besondere Maßnahmen wird sicher gestellt werden müssen. Die Forderung der gegenseitigen Ergänzung der französischen und der englischen Lektüre führt damit zu dem weiteren Postulat, daß beide Kanones, bei aller inneren Geschlossenheit, so zu gestalten sind, daß sie ein einheitliches System darstellen, welches den Einflüssen entspricht, welche das moderne Kulturleben einerseits von den Franzosen in mehr zivilisatorischer, andererseits von den Engländern in mehr kultureller Hinsicht erfahren hat. Der Grundsatz, daß jede Literatur, die zur Behandlung in der Schule gelangt, „das Recht hat, nach ihrer besten Seite angefaßt zu werden“ (Fritsche), wird dabei zu natürlicher und wirksamer Darstellung gelangen können. So werden etwa im Englischen bei dem hohen ästhetischen und kulturhistorischen Werte der epischen Dichtungen, der Romanliteratur oder der Parlamentsreden diese Gattungen unzweifelhaft berücksichtigt werden müssen, während wegen der geringeren Bedeutung der französischen Beredsamkeit auf die Redner im Französischen verzichtet werden kann, andererseits aber im französischen Kanon weder Briefe noch das Prosa-

lustspiel noch die chanson unvertreten bleiben dürfen, und die feste Position Molières die Auswahl der Shakespearelektüre ohne Vorbehalt zu Gunsten der Tragödie unter Ausschluß der Lustspiele entscheidet.

Das sprachlich-formale Prinzip bei der Auswahl der Lektüre erweist sich auf Grund dieser Erwägungen als ausreichend ergiebig, ein Kanonsystem der literarischen Gattungen für gleichzeitig beide Literaturen aufzustellen. Dem Thema entsprechend wird sich Verf. dabei auf die Oberstufe beschränken. Für die Zuweisung der einzelnen Literaturgattungen an die einzelnen Klassenstufen wird die geringere oder größere sprachliche Schwierigkeit, welche die in Frage kommenden literarischen Gattungen deutschen Lesern darzubieten pflegen, maßgebend sein müssen. Für die praktische Ausführung würde in Betracht zu ziehen sein, daß die wünschenswerte Mehrgliedrigkeit der Kanones keineswegs durchgehend einen Wechsel des Schriftstellers, ja nicht einmal in allen Fällen einen Wechsel des Schriftwerks bedingt. Von vielen Autoren erscheinen vielmehr mehrere Werke gleichzeitig zur Klassenlektüre geeignet, und sind in einigen Fällen (Byron, Childe Harold, Canto I und II bezw. III und IV, Ségur, Livre VIII bezw. XI) die vorzugsweise zu berücksichtigenden Werke so umfangreich und so weitgehend in geschlossene und hinreichend ergiebige Abschnitte zerlegt, daß sie für zwei Schülerjahrgänge ausreichen. Verf. legt diesem Moment im Interesse der Vereinheitlichung der neusprachlichen Lektüre an den Realanstalten großes Gewicht bei. Des näheren wird der Doppelkanon der Gattungen wie folgt vorgeschlagen:

	Französisch:	Englisch:
OII.	1 Konversationslustspiel (Scribe, Sandeau u. a.)	1 Novelle (Dickens);
	1 Historiker (Ségur);	1 Epische Dichtung (Scott);
	Chansons (Béranger);	Einzelne lyrische Gedichte;
UI.	1 Klassisches Trauerspiel;	1 Historiker (Macaulay);
	1 Fachwissenschaftliche Abhandlung (Biographie);	1 Epische Dichtung (Byron);
OI.	1 Lustspiel Molières;	Parlamentsreden;
	1 Memoirenwerk;	1 Fachwissenschaftliche Abhandlung (Biographie);
	1 Sammlung von Briefen.	1 Trauerspiel Shakespeares.

Nach diesem Schema würde fast durchgehend gleichzeitig französische Prosalektüre und englische poetische Lektüre bezw. umgekehrt getrieben werden. Die Zahl und der Umfang der Lesestoffe bestimmt sich dabei nicht nur dadurch, daß Verf. wesentlich statarische Lektüre im Auge hat, sondern auch dadurch, daß in Rücksicht auf die Sprechübungen die für die Lektüre zu Gebote stehende Zeit gegen früher mehr oder weniger verkürzt erscheint.

Der sprachlich-formale Gesichtspunkt bei der Auswahl der Lektüre führt endlich zu der Frage, ob abgesehen von dem für die Unterstufe vorausgesetzten Lesebuche ausschließlich „ganze" Werke vorzulegen sind oder etwa für die Mittelstufe der Gebrauch einer Chrestomathie sich empfiehlt. Verf. ist mit dem Bitterfelder Bericht der Ansicht, daß zu gründlichem Einleben in die Darstellungsweise der fremden Idiome auch auf der Mittelstufe durch „ganze" Werke Gelegenheit zu geben ist und daß schnell wechselnde stilistische Mannigfaltigkeit der zu lesenden Texte selbst im Falle sachlichen Zusammenhangs wie etwa in Wershovens Récits historiques die fremdsprachliche Durchbildung der Schüler nicht nur nicht begünstigt, sondern behindert. Für die mittleren Klassen sollten dabei nur so umfangreiche Schriftwerke gewählt werden — für U III ein Werk der erzählenden, für O III ein Werk der leichteren geschichtlichen Prosa (Michaud; Dickens, Scott) —, daß ein Wechsel des Werkes oder gar des Schriftstellers in einem und demselben Schuljahre vermieden werden kann. Dem Gebrauch einer nach literarhistorischen Gesichtspunkten angelegten Chrestomathie neben der Autorenlektüre in den oberen Klassen (Oberrealschule in Halle, 1. und 2. Ber. sowie Konf.) dürften dagegen durchschlagende Bedenken nicht entgegenstehen, wenn man die Entwickelung der Literatur an der Hand von Proben verfolgen will, was aber von den allgemeinen Lehrplänen nicht eigens nahegelegt wird. Als notwendig kann indes der Gebrauch auch derartiger Chrestomathien nicht anerkannt werden. Die Schulschriftsteller lassen sich so auswählen, daß sie die Haupttypen darstellen können, durch die der Schüler ein Bild von „der Eigenart" der fremden Literatur erhalten soll. Von sonstigen Sammelbüchern dürften für die Oberstufe nur Gedichtsammlungen in Frage kommen können, nicht aber Lesebücher, die auf die Mitteilung von Realien gerichtet sind. Der von Ziehen befürchteten Gefahr der Verflachung des Unterrichts (s. Kapitel b) würde damit Vorschub geleistet werden. Auch würde der Umfang der ohnehin schon sehr eingeengten gründlichen und wertvollen Schriftstellerlektüre durch derartige Lesestoffe eine noch weitergehende Einschränkung erfahren.

Leitsätze

A

betr. die Beherrschung der französischen und englischen Sprache im allgemeinen:

1. Die Schüler der Realanstalten lassen sich insoweit zur Beherrschung der französischen und der englischen Sprache führen als unter Beherrschung dieser Sprachen ihr mündlicher wie schriftlicher Gebrauch als Geschäfts- und Unterrichtssprache in den fremdsprachlichen Lehrstunden der beiden obersten Klassenstufen sowie die Fertigkeit, lehrplanmäßige schriftliche Darstellungen zu liefern und die gangbaren Schriftsteller in das Deutsche zu übertragen, verstanden wird;

2. Das Ziel, soweit die mündliche Geübtheit in Betracht kommt, ist als erreicht anzusehen, wenn der Gebrauch der bezüglichen fremden Sprache bei der Reifeprüfung in allen Teilen der französischen bezw. englischen Prüfung durchgeführt werden kann;

B

betr. Mittel und Wege, die Beherrschung der französischen und englischen Sprache bei den Schülern der Reallehranstalten herzustellen:

a) — Die Aneignung und Befestigung des Wort- und Phrasenschatzes —

1. Das fest anzueignende Sprachmaterial umfaßt einen planmäßig zu erweiternden Wort- und Phrasenschatz
   α) betr. die Person des Schülers,
   β) betr. die äußeren Einrichtungen der Schule und die besonderen Bedürfnisse fremdsprachlichen Unterrichts,
   γ) betr. die sonstigen Unterrichtsfächer der Schule soweit ihr Lehrstoff in einem philologisch gehaltenen Unterricht verarbeitet zu werden pflegt;
2. Auf allen Stufen ist der fest anzueignende Wort- und Phrasenschatz im Zusammenhange darzubieten;
3. Der fest anzueignende Wort- und Phrasenschatz ist zu gewinnen
   α) auf der Unterstufe aus dem Elementarbuche,
   β) auf den übrigen Stufen aus einem Sprachaneignungsbuche;
4. Es ist wünschenswert, daß das Sprachaneignungsbuch zur Veranschaulichung der grammatischen Gesetze geeignet sei und für die grammatischen Übungen den Stoff liefere;
5. Ein sachlich geordnetes Vokabular kann in Ermangelung eines passend eingerichteten Sprachaneignungsbuches gute Dienste leisten;
6. Es empfiehlt sich, auf der Mittel- und Oberstufe den Sprachaneignungs-Unterricht durch die Benutzung von Bildern, Landkarten, Anschauungsgegenständen und Handlungen zu unterstützen und zu beleben;
7. Die Schüler sind zur Befestigung ihres Wortschatzes auf allen Klassenstufen, maßvoll, aber konsequent zum Auswendiglernen von Dichter- und Prosastellen anzuhalten;
8. Auf jeder Klassenstufe ist neben der sogenannten immanenten Wiederholung für die genaue Wiederholung des den voraufgehenden Stufen zugewiesenen Teils des anzueignenden Wort- und Phrasenschatzes in geeigneter Weise Sorge zu tragen;
9. Auf allen Klassenstufen empfiehlt es sich, den Besitz des angeeigneten Sprachguts durch Gruppierung und Reihenbildung nach sachlichen oder sprachlichen Gesichtspunkten zu befestigen;
10. Sprechübungen sind in hohem Maße geeignet, den erlernten Wort- und Phrasenschatz zum dauernden Besitz der Schüler zu machen;

b) — Der Inhalt und Umfang der Sprechübungen —

1. Bei der Schriftstellerlektüre läßt sich der Inhalt der Sprechübungen dadurch gewinnen, daß
   α) der Text „in Bewegung gesetzt wird,"
   β) der Gedankeninhalt der gelesenen Texte vom Schüler in freiem Ausdruck wiedergegeben wird,
   γ) auf der Oberstufe zeitweise an die Stelle der Übertragung des Textes eine Besprechung desselben in der fremden Sprache tritt;

2. Soweit Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens zum Gesprächstoff dienen, ist das Ausdrucksbedürfnis des Schullebens vorzugsweise zu berücksichtigen;
3. Auch den Sprechübungen im Anschluß an Anschauungsbilder und ähnliche Hilfsmittel, an Konversationsbücher oder in Ermangelung solcher an Vokabularien ist durch individuelle und konkrete Beziehung positives Gesprächsinteresse zu sichern;
4. Realien, die für die Erkenntnis der französischen bezw. englischen Kultur von grundlegender Wichtigkeit sind, bieten für die Sprechübungen der Oberstufe besonders wertvollen Inhalt dar;
5. Den Umfang der Sprechübungen durch ein genaueres Zeitmaß für die einzelnen Lehrstunden festzustellen, ist nicht wünschenswert;
6. Sprechübungen sind auf allen Klassenstufen und in jeder Lehrstunde zu betreiben;
7. Der Gebrauch der fremden Sprache als Unterrichtssprache ist von der Unterstufe an allmählich vorzubereiten, von der Unterprima ab ist ausschließlich die Fremdsprache zu gebrauchen;

c) — Die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus der fremden Sprache in die deutsche und umgekehrt —

1. Die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus den fremden Sprachen sind als erfüllt anzusehen, wenn der Schüler imstande ist, den seiner Klassenstufe zugewiesenen Schriftsteller schließlich ohne Vorbereitung sinngemäß, dem Geist der Muttersprache entsprechen und grammatisch richtig in das Deutsche zu übertragen;
2. Fertigkeit bei der Herübersetzung ist auf der Unterstufe noch nicht zu verlangen;
3. Fertigkeit bei den Übersetzungen in die fremde Sprache ist nicht zu beanspruchen;
4. Die Übersetzungen in die fremde Sprache sind als genau zu erachten, wenn sie grammatisch richtig sind und zutreffendes Wort- und Phrasenmaterial darbieten;

d) — Die Auswahl der Lektüre, besonders für die oberen Klassen —

1. Aus sprachlichen Rücksichten ist die Auswahl der Schulschriftsteller außer auf Corneille, Racine, Molière, Lafontaine bezw. Shakespeare auf die Literatur seit etwa dem letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts zu beschränken;
2. Lesestoffe mit vorwiegend dialektischer oder sonst niederer Sprache sind von der Klassenlektüre auszuschließen;
3. Auch unter sprachlichem Gesichtspunkt ist die Darbietung verschiedener literarischer Gattungen erforderlich;
4. Die verschiedenen literarischen Gattungen sind insoweit zu berücksichtigen als sie für die Erkenntnis der Eigenart der französischen bezw. englischen Literatur und ebendamit auch sprachlich von besonderer Wichtigkeit sind;
5. Die Aufstellung allgemein verbindlicher Kanones ist wünschenswert, Kanones für die einzelne Anstalt sind notwendig;
6. Die planmäßige Auswahl der französischen Lektüre hat sich mit der planmäßigen Auswahl der englischen Lektüre zu einem systematischen Ganzen zu ergänzen;
7. Abgesehen von Gedichtsammlungen sind Sammelbücher auf der Oberstufe nicht zu empfehlen.

Mitbericht.

Vorbemerkungen.

Der erste Berichterstatter hat unter gewissenhafter Berücksichtigung der Referate und Konferenzprotokolle der Realanstalten, sowie auch der Gymnasien, das Thema gründlich und erschöpfend behandelt, und Zweck, Ziel und Methode des neusprachlichen Unterrichts, soweit er am sichersten und leichtesten zu einer angemessenen Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung beider Fremdsprachen führen könne, in einer zwischen der Hingabe an die radikalen Reformen und einem allzu weltfremden Festhalten an einer veralteten Methode maßvoll vermittelnden Weise so gründlich erörtert, daß kaum eine Seite der Frage unberücksichtigt geblieben ist. Da ich in der vielumstrittenen Reformfrage im allgemeinen auf dem Standpunkt des ersten Berichterstatters stehe, so liegt vollends kein Grund für mich vor, mich ausführlich über die Auffassung des Themas, über die sprachphilosophischen Erörterungen des Aneignungsverfahrens und ähnliche Dinge ausführlich zu äußern. Da sich jedoch der erste Berichterstatter im allgemeinen auf eine Erörterung des Themas, soweit es die Realanstalten betrifft, beschränkt,*) so fällt mir die etwas undankbare Aufgabe zu, darzulegen, wie sich das Gymnasium zu den Forderungen des Themas zu verhalten hat. Undankbar erscheint mir diese Aufgabe, weil mir bei der frischen Fahrt, auf der die neusprachliche Unterrichtsmethode gegenwärtig begriffen ist, die Rolle des Bremsers, ja so zu sagen nur des Hilfsbremsers zufällt. Zunächst können die Ziele nach der dem Gegenstande eingeräumten Unterrichtszeit unmöglich für alle drei Gattungen der höheren Schulen dieselben sein. Der Hauptberichterstatter hat hinsichtlich der Ziele einen Unterschied zwischen den Oberrealschulen und den Realgymnasien nicht gemacht, und wenn ich mich auch mit ihm der Ansicht zuneige, daß prinzipielle Verschiedenheiten zwischen den beiden Schulorganismen in sofern nicht bestehen, als beide Arten neben formaler Schulung des Geistes die Bildung der Gesamtpersönlichkeit im Sinne edler Menschenbildung überhaupt bezwecken, und wie das Gymnasium dies vornehmlich durch das Studium von zwei alten Sprachen zu erreichen sucht, die Realanstalten dasselbe durch das der beiden neueren Sprachen anstreben, so darf doch vielleicht daran erinnert werden, daß die dem französischen Unterricht an der Oberrealschule und an dem Realgymnasium zugewiesene Stundenzahl sich wie 47 : 29, die des englischen wie 25 : 18 verhält. Wenn

*) cf. S. 170, wo der Verf. des Hauptberichtes die besondere Erörterung des Gegenstandes für die eigentümlichen Verhältnisse am Gymnasium dem Mitbericht in allen wesentlichen Hinsichten vorbehalten hat.

nun auch eingeräumt werden muß, daß derartige nackte Zahlenstatistik für die Ziele des Unterrichts nicht allein entscheidend sein kann, vielmehr daneben in Betracht kommt, daß das Gymnasium und das Realgymnasium beispielsweise wieder in sofern im Vorteil sind, als erst in Quarta mit dem französischen Unterricht begonnen wird, so erscheint doch der große Unterschied des Zeitmaßes dadurch nur zum Teil ausgeglichen. Denn wenn auch zugegeben werden muß, daß Knaben, die schon zwei Jahre lang den Unterricht einer höheren Lehranstalt genossen haben, sich leichter mit den Anfängen einer neu zu erlernenden Sprache abfinden werden, als neun- oder zehnjährige Neulinge, die den Schwierigkeiten des Anfangsunterrichts hilfloser gegenüberstehen, weil es ihnen an Schulung in der eigenen Muttersprache fehlt, und wenn auch der Lateinunterricht der beiden unteren Klassen der G. u. Rg. den Schülern bereits eine Menge Sprachstämme geläufig gemacht hat, die sie in der Tochtersprache des Latein wiederfinden, so wird trotzdem zwischen der Oberrealschule, dem Realgymnasium und dem Gymnasium wegen der so ungleich bemessenen Lehrzeit ein bedeutender Unterschied bestehen bleiben. Man wird daher berechtigt sein, das die Forderung der Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der Sprache für das Realgymnasium und erst recht für das Gymnasium einschränkende Attribut „angemessen“ allerdings nicht im Sinne der allgemeinen Frage nach der Möglichkeit der Erreichung des Zieles überhaupt, sicher aber des Grades der Möglichkeit für jede in Frage kommende Schulform aufzufassen. Wenn trotzdem der erste Berichterstatter wegen des nicht zu leugnenden gemeinsamen Grundcharakters der realistischen Anstalten diese auch in der in Rede stehenden Frage als eine Einheit betrachtet, so kann dafür allerdings mit Recht geltend gemacht werden, daß in dem Kaiserlichen Erlaß von 1901 die Gleichwertigkeit des gymnasialen und des realistischen Bildungsganges als Grundanschauung ausgesprochen wird, mithin nur zwei Organismen einander gegenübergestellt werden. Zudem umfaßt, wie der erste Berichterstatter feststellt, das Thema nicht die Gesamtforderungen des neusprachlichen Unterrichts auf den höheren Lehranstalten, sondern es spricht nur von der Aufgabe der Berichterstattung, Mittel und Wege nachzuweisen, die zu einer angemessenen Selbständigkeit und Freiheit in der mündlichen Beherrschung der französischen und englischen Sprache, d. h. in den Sprechübungen, sowie in Übersetzungen auf den höheren Lehranstalten führen können. Hierbei wird sich aber zunächst die Frage aufdrängen, wie kommen bei einer so starken Betonung der Sprechfertigkeit auf dem Gymnasium die anderen Zweige des neusprachlichen Unterrichts, Grammatik und Gewandtheit im Übersetzen aus der und in die Fremdsprache zu ihrem Recht? Die grammatischen Leistungen haben schon bei Anwendung der alten Methode zu wünschen übrig gelassen, und es ist nicht möglich, in den unteren Klassen nur sprechen zu lassen, wenn in den

oberen infolge der Prüfungsvorschriften noch Übersetzungen — aus und in die Fremdsprache — gemacht werden müssen (Magdeburg, Realschule), eine Ansicht, die von nicht wenigen Neuphilologen auf Grund vielfacher Erfahrung ausgesprochen wird. Unter diesem Gesichtspunkte wird sich wieder ein Unterschied zwischen den realistischen Anstalten und dem Gymnasium herausstellen. An den ersteren, besonders an der Oberrealschule, hat der neusprachliche Unterricht neben der hier geforderten Freiheit und Selbständigkeit in der Beherrschung der Sprache ungleich mehr als am Realgymnasium oder vollends am Gymnasium die wichtige Aufgabe zu erfüllen, die am Realgymnasium teilweise, am Gymnasium wohl fast ausschließlich unter Entlastung des neusprachlichen Unterrichts dem der alten Sprachen zugewiesen werden kann. Immer wird es bei der praktischen Verwertung der hier zu erörternden Mittel und Wege von grundlegender Bedeutung sein, daß zugleich untersucht wird, welcher Umfang bei der wohl nicht zu verkennenden Mehrbelastung der beiden Lehrfächer hinsichtlich der zu fordernden mündlichen Leistungen dem grammatischen Unterricht noch eingeräumt, und welche Anforderungen in den einzelnen Klassen der verschiedenen Anstalten an die schriftlichen Leistungen gestellt werden können. Nur wenn die in mehreren Referaten gerügte und zum Teil auf Rechnung der gegenwärtig vorhandenen Lehrbücher zu setzende Schwerfälligkeit des grammatischen Unterrichts beseitigt wird, und die gesamte neusprachliche Unterrichtsmethode in gleichem Maße wie die Handhabung der Sprechübungen bei der Lektüre und der Lektüre an sich ganz wesentlich vervollkommnet sein wird, kann eine ersprießliche Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts in dem durch das Thema bezeichneten Sinne erwartet werden. Die oben angedeuteten höheren Aufgaben, die besonders die lateinlosen Anstalten in dem neusprachlichen Unterricht zu übernehmen haben, zwingen naturgemäß an sich schon zu einer durchaus systematischen und gründlichen Handhabung des grammatischen Unterrichts, während das Gymnasium, ganz im Gegensatz zu seiner sonstigen Stellungnahme, sich im grammatischen Sprachbetriebe vorherrschend auf induktiv zu gestaltende Einprägung und Einübung der wichtigsten Grundregeln und Grundgesetze der Neusprachen beschränken kann. Ein noch größeres Zurückdrängen des grammatischen Unterrichts würde dagegen sicherlich zu einer bedauerlichen Verflachung führen. Ein gewisser Teil der bisher durch grammatische Übungen den Schülern übermittelten Regeln und Gesetze wird sich in Zukunft nach einer verbesserten und noch ferner zu verbessernden Methode den Sprechübungen selbst zuweisen lassen. Doch muß davor gewarnt werden, die zu erwartenden Erfolge dieser Art des Unterrichtsbetriebes, wie dies von Seiten der radikalen Reformer wiederholt geschehen ist, zu überschätzen. Aussprüche wie These 5 der siebenten Sitzung des letzten Pariser Kongresses: „Indem man die gesprochene Sprache lehrt, drängt sich die Grammatik von

selber auf" ist sicher nicht aus der Erfahrung deutscher Schulmänner geschöpft oder gar erwiesen. Bestände dieser Satz zu Recht, dann wären die höheren Schulen Deutschlands des grammatischen deutschen Unterrichts sicher überhoben. Der Beweis, daß Schüler ohne gründliche grammatische Durchbildung imstande seien, leidlich korrekte Hinübersetzungen zu liefern, wird erst noch zu erbringen sein. Die bisherigen Erfahrungen sprechen dagegen. Wiederholt hat es sich herausgestellt, daß gerade Schüler, die in ihren Familien schon vor Eintritt in die höheren Anstalten Gelegenheit zu französischen Sprechübungen gefunden hatten, im Schulunterricht besonders hinsichtlich ihrer schriftlichen Leistungen mit den übrigen Schülern nicht gleichen Schritt halten konnten. Noch mehr aber vielleicht verdient betont zu werden, daß die ohne eine sichere grammatische Grundlage erworbene Sprechfähigkeit meist keinen Bestand hat und selten zu einem dauernden Besitz wird.

Die Frage, wie führt der Unterricht den Schüler der höheren Lehranstalten am leichtesten und sichersten zu einer angemessenen Sicherheit und Freiheit in der Beherrschung der französischen und englischen Sprache, unterscheidet die Ziele der drei Arten von Anstalten überhaupt nicht. Im Protokoll des Domgymnasiums zu Magdeburg findet sich die Bemerkung, es sei bedenklich, ohne weiteres die Beherrschung der neueren Sprachen als erreichbar anzunehmen und nur zu fragen, wie man auf dem leichtesten und sichersten Wege dazu gelange, und von anderer Seite wird sogar behauptet, von einer Beherrschung der französischen und englischen Sprache auf den höheren Schulen könne kaum die Rede sein. Ich halte es dem gegenüber für ein besonderes Verdienst des ersten Berichterstatters, daß er, da doch vom Gebrauch der Sprache auf den höheren Schulen, nicht im Leben und in allen möglichen Verhältnissen des Völkerverkehrs die Rede sei, in der ersten von den Zielen der Realanstalt handelnden These präzisiert hat, was unter Beherrschung zu verstehen sein kann, und daß er das für die Realanstalten Erreichbare klar und bestimmt festgestellt hat. Über die dem Gymnasium hinsichtlich der Sprechfähigkeit zu stellenden Aufgaben und zu erreichenden Ziele finden sich in einigen Referaten zwar gelegentliche Bemerkungen und Andeutungen, aber für eine reinliche Scheidung der Ziele findet sich in keinem ein rechter Anhalt. Vielmehr wird die Frage fast durchweg für alle drei Schulgattungen gleichmäßig behandelt, und doch stehen dem Gymnasium während einer siebenjährigen Lehrzeit für das Französische 27 Wochenstunden weniger als während einer neunjährigen Lehrzeit der Oberrealschule, und neun Wochenstunden weniger als dem Realgymnasium zu Gebote und für den englischen Unterricht sind dem Gymnasium gegenüber den 18 Stunden verbindlichen Unterrichts beider Realanstalten nur sechs — bei ungeteilter Prima eigentlich nur vier — Wochenstunden eines

wahlfreien Unterrichts eingeräumt. Hiernach verhält sich die Stundenzahl des gesamten neusprachlichen Unterrichts am Gymnasium, dem Realgymnasium und der Realschule wie 26 : 47 : 72. Dies sollte allein schon Grund genug sein, nicht summarisch von den Zielen des Unterrichts in beiden Sprachen zu handeln. Damit soll nicht gesagt sein, daß für die hier zu erörternde Frage das fakultative Englisch des Gymnasiums überhaupt auszuscheiden habe, nur so viel muß im voraus festgehalten werden, daß bei dem doch kaum mehr als propädeutischen Charakter des englischen Unterrichts am Gymnasium eine Beherrschung der Sprache erst recht nicht, eine Übung oder Geübtheit im Sprechen aber nur in ganz bescheidenem Maße erzielt werden kann. Dagegen dürfte wohl kaum ein Zweifel darüber bestehen, daß das Gymnasium im Unterricht beider neueren Sprachen, wenn die durch die neuen Lehrpläne gesteckten Ziele sicher erreicht werden sollen, sich für eine verbesserte, von vorn herein mit Sprechübungen beginnende Lehrmethode entscheiden muß. Nur wird man gut tun, diese Methode, wie in der ersten These des Referats von Greiz hervorgehoben wird, nicht zu überschätzen, vor allem aber gegen die Übertreibungen der Ultrareformer Stellung zu nehmen. Am Gymnasium würde sich die Lehrmethode schon im Anfangsunterricht von der der radikalen Reformer prinzipiell dadurch zu unterscheiden haben, daß von der „Losvombuchbewegung“ ein möglichst bescheidener Gebrauch gemacht wird. Es hat nicht so viel Zeit zu verwenden, daß es die fremden Sprachen erst wochenlang dem Schüler ausschließlich durchs Ohr vermitteln dürfte, um ihm dann endlich im Buche zu zeigen, welch eine große Verschiedenheit zwischen dem Klang und der Schreibart der Worte besteht, wobei nicht viel mehr als eine fortwährende Überraschung herauskommen würde, wie denn auch in mehreren Referaten dieses Verfahren nicht mit Unrecht als ein Umweg bezeichnet worden ist. Noch weniger Anklang findet mit Recht bei fast allen Referenten die „Losvomdeutschbewegung“, das zweite Übel, das die ganz extreme Reform fortzeugend geboren hat. Wird doch von ihren Vertretern das Vergleichen der Fremdsprachen mit der Muttersprache als ein Hindernis für die Beherrschung der Fremdsprachen angesehen! Wenn man nicht zu einer völligen Umwertung aller bisher erreichten Werte der Unterrichtskunst gelangen will, so wird man, auf den Gymnasien wenigstens, wohl gut tun, noch so lange mit der Einführung von Neuerungen dieser Art zu warten, bis ihre Erfolge durch die Gesamtleistungen der Schüler irgendwo in der Reifeprüfung nachgewiesen worden sind. Wenn auch nicht ganz, so doch ähnlich utopistisch erscheint den meisten Referenten die Forderung, das mündliche Übersetzen aus der Fremdsprache auf ein Minimum zu reduzieren, oder fast ganz auszuschalten. Würde man sich nicht dadurch des von Münch so sehr betonten Mittels der Entwickelung des unterscheidenden Sprachgefühls für beide Idiome und der

Forderung der Sprachbeherrschung so gut wie ganz begeben? Wie soll der Schüler das Übersetzen aus der Fremdsprache lernen, wenn ihm so gut wie gar keine Gelegenheit zur Übung in dieser schwierigen Kunst gegeben wird? Nur im Wasser kann der Mensch schwimmen lernen, und Pfingstwunder geschehen nicht mehr heutzutage. Auch das „Denken in der Fremdsprache", zu dem die Reformer die Schüler anleiten wollen, wird von manchen Seiten als eine der vielen Illusionen, die in den Köpfen der extremen Reformer umgehen, angesehen. Ich möchte dem gegenüber jedoch bemerken, daß dies bis zu einem gewissen Grade von den Realschulen zu fordern, vom Gymnasium wenigstens anzustreben sein möchte. „Das Sprechen", heißt es in dem Referat Naumburg (Rg), „in einer fremden Sprache besteht nicht in einem Übersetzen aus der Muttersprache, sondern vollzieht sich in derselben Weise, wie das Sprechen der Muttersprache, das heißt, es ist mit dem Denken selbst identisch. Diese heute allgemein anerkannte Wahrheit muß die Grundlage unserer Erwägung bilden. Daraus ergibt sich sofort eine Forderung für die Art der Aneignung des Wortschatzes. Sollen die fremdsprachlichen Wörter wirklich das Material zum Sprechen geben, so muß das Übersetzen aus der Muttersprache von vornherein unmöglich gemacht werden, und zwar dadurch, daß das neu auftretende Wort nicht mit der entsprechenden muttersprachlichen Wortvorstellung, sondern direkt mit der Sachvorstellung assoziativ verknüpft wird. Daß die Sachvorstellung ihrerseits mit einer ganzen Reihe ihr assoziierter Vorstellungen auch die deutsche Wortvorstellung gleichzeitig reproduziert, ist natürlich, doch bildet die muttersprachliche Wortvorstellung nicht die Vermittlung zwischen Sachvorstellung und fremdsprachlicher Wortvorstellung. Außerdem wird ja diese Reproduktion der deutschen Wortvorstellung nur im Anfange des Sprechenlernens bewußt verlaufen, dann aber mehr und mehr unter die Schwelle des Bewußtseins hinabsinken. Es muß also bei Darbietung und Einprägung neuer Gesprächsstoffe die deutsche Übersetzung desselben vermieden werden." Da der Referent außerdem noch hinzufügt, daß diese seine Forderung möglichst einzuschränken sei, so wird man seinen Forderungen im ganzen zustimmen können. Wollte man den übrigen radikalen Forderungen der Ultrareformer nachgeben, so würde die nächste Folge davon sein müssen, daß auch die mündliche Prüfung ganz anders gestaltet, auf ein Plauderstündchen beschränkt oder ganz abgeschafft würde, wie schon die schriftliche an den Gymnasien gefallen ist. Was die Reform-Gymnasien betrifft, die in dieser Hinsicht wohl als am meisten fortgeschritten angesehen werden können, und deren Errungenschaften zuweilen von den Ultrareformern ins Feld geführt werden, so kann es vielleicht angebracht erscheinen, an die Verfügung des Kultusministers vom Februar 1901 zu erinnern, nach der die Anstalten sich noch im Stadium des Versuches befinden. Die eigentümlichen Schlaglichter, die Professor Heinrich Vogt in

der Zeitschrift von Ilberg und Richter auf das Reformschulwesen wirft, dürfen um so mehr Anspruch auf allgemeinste Beachtung erheben, als die Methode, deren sich der Autor bedient, unanfechtbar und für derartige schwierige Untersuchungen geradezu für mustergültig anzusehen ist (Greiz). „Sicherlich kann doch zur Vervollkommnung in einer fremden Sprache nichts mehr beitragen, als das fortgesetzte Vergleichen derselben mit der eigenen und die daran geknüpften Beobachtungen, die zur Erkenntnis der Sprachgesetze führen müssen, daß Mängel und Vorzüge in den beiden Sprachen gegenseitig mit einander abwechseln, wenn auch nur subjektiv genommen." (Erfurt R. G.). Über den Gebrauch der Lauttafeln, von denen die Reformer große Erfolge erwarten, sagt Steinweg in seiner höchst lesenswerten Studie: „Schluß", einer Abhandlung, die im Kern das in seinem Referat (St. Oberrealschule, Halle) Gesagte wiederholt: „Hier kann von Anschauung überhaupt nicht die Rede sein, denn es handelt sich um ganz konventionelle Zeichen für Klänge und Geräusche, die nicht einmal alle mit solchen Zeichen belegt werden können." Die größten Schwierigkeiten in der Aussprache, Unterscheidung von j und g, von scharfem und weichem s etc. lassen sich einfacher und praktischer durch Zuhilfenahme der Hand (Zuhalten des Ohrs) dem Schüler übermitteln. Ein ganz populäres Eingehen auf lautphysiologische Dinge dagegen etwa in der Art des maître de philosophie in Molières „Bourgeois gentilhomme" II, 6 wird immerhin ein brauchbares Hilfsmittel für die Erzielung einer guten Aussprache sein. Daß dieses Hilfsmittel aber nicht etwa eine Erfindung der Reformer ist, beweist die eben erwähnte Stelle Molières, zu der der große Lustspieldichter durch den „discours physique de la parole" von Géreaud de Cordemoy (1668) angeregt worden ist, ein Werk, das wiederum als eine wörtliche Übersetzung der 1494 in Lyon erschienenen Schrift von Marzio Galeotti „de homine" l. II. cum annotationibus Gordii Merulae zu erkennen ist. Phonetische Grundregeln, wie z. B. die, in welchen Fällen ein s weich oder geschärft auszusprechen ist, und ähnliche, werden unter allen Umständen dem Schüler nicht durch Lauttafeln, sondern auf rein grammatisch-theoretischem Wege übermittelt werden müssen, wenn völlige Sicherheit erzielt werden soll.

Was nun die Ziele der Sprechübungen anbetrifft, so wird sogar in Referaten von Realanstalten darauf hingewiesen, daß die Schüler selbst bei eifrigem Betriebe derselben weit davon entfernt sein würden, ihre Gedanken einem Ausländer gegenüber in dessen Sprache glatt zum Ausdruck zu bringen. Um alles verstehen zu können, und von jedem verstanden zu werden, bedürfe es einer monate-, ja jahrelangen Übung im Hören und im Sprechen. Es handelt sich demnach auf dem Gymnasium sicherlich für das Französische, und erst recht für das Englische um eine lediglich vorbereitende Aufgabe. In mehreren Referaten findet sich die Bemerkung, daß bei den

Sprechübungen die sonst weniger hervorragenden Schüler sich auszeichneten. Wenn dies in bezug auf das Verhältnis der Sprechfertigkeit zu den Gesamtleistungen auf dem Gebiet der Fremdsprache gesagt ist, so würde es mich in der oben angedeuteten Überzeugung stärken, daß das grammatische Wissen, eventuell die Fertigkeit im Herübersetzen durch die Sprechübungen auch nur in geringem Maße gefördert wird, eine Frage, die wohl erst auf Grund längerer Beobachtung zu entscheiden sein dürfte. Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der Sprache kann ferner nur durch den Unterricht solcher Lehrer erzielt werden, die selbst die beiden Sprachen in nicht unbeträchtlicher Weise beherrschen. Es ist daher sehr wünschenswert, daß in weit größerem Umfange, als bisher, den Neuphilologen durch Gewährung der nötigen Mittel aus Staatsfonds und längeren Urlaubs Gelegenheit zu ausreichendem Anfenthalt auf dem französischen und englischen Sprachgebiet gegeben werde (Naumburg, R.). Daß der Unterricht in einem fremden Idiom an sich schon, abgesehen von der erhöhten rein physischen Anstrengung, die es fordert, als eine schwierigere Aufgabe anzusehen ist, als der in der Muttersprache zu erteilende Unterricht, wird wohl kaum bestritten werden können. Dazu kommt, daß vielleicht durch völlige Freiheit in der Beherrschung der Sprache seitens des Lehrers noch nicht in allen Fällen ein ausreichendes Maß der Fähigkeit mit zielbewußter und durchdachter pädagogischer Kunst diese Art des Lehrbetriebes konsequent durchzuführen garantiert ist. Um so mehr ist zu fordern, daß, wenn die hier aufgestellten und vereinbarten Grundsätze nicht bloß auf dem Papier stehen sollen, auch die zur Erfüllung der Grundbedingungen einer gesunden Reform des neusprachlichen Unterrichts nötigen Mittel bereit gestellt werden. Bei aller Anerkennung der regen Fürsorge, die die Schulbehörden, besonders in letzter Zeit, unter einsichtsvoller Würdigung dieser ersten und obersten Vorbedingung einer gedeihlichen Entwicklung an den Tag gelegt haben, muß doch noch beklagt werden, daß die für Beihilfen zu Gebote stehenden Mittel so karg bemessen sind. Wie oft müssen wir Leiter der höheren Lehranstalten zu unserem lebhaften Bedauern sehen, daß wissenschaftlich weiterstrebende junge Lehrer auf die Teilnahme selbst inländischer die besten Erfolge versprechender Lehrkurse, z. B. der von der Frankfurter Handelsakademie alljährlich veranstalteten Übungskurse, verzichten müssen, weil am Schluß der so verlockend klingenden Anerbietungen fast regelmäßig der ernüchternde Satz steht: „Eine Beihilfe kann nicht gewährt werden.“ Wie viel günstiger sind, verglichen mit den Lehrern, junge Subalternoffiziere gestellt, die zur Ausbildung in den neueren Sprachen ins Ausland geschickt werden. Daß höhere Beamte verschiedener Ressorts, zum Beispiel Gewerberäte, Regierungsbaumeister und andere, falls sie an Universitäts- oder anderen Kursen teilnehmen, nicht nur ihr Gehalt weiter beziehen, sondern auch noch

die ihnen nach ihrem Rang zustehenden Reisekosten und Tagegelder erhalten, wird als selbstverständlich angesehen. Daß das Unterrichten in der fremden Sprache an den Lehrer höhere Anforderungen stellt, als das in der Muttersprache, wird niemand leugnen wollen. Selbst bei denkbar zweckmäßiger Ausnutzung aller zu Gebote stehenden Mittel werden doch je nach der Qualität des Lehrers die Erfolge immer recht verschieden sein. Die im Auslande erworbene Freiheit und Selbständigkeit des Lehrers im Gebrauch der Sprache garantiert nicht immer eine stets präsente Fähigkeit zweckmäßiger Fragestellung, und fast jeder Direktor wird schon die Erfahrung gemacht haben, daß manche Lehrer selbst nach längeren Jahren der Praxis selbst im deutschen, dem Geschichts- und Religionsunterricht in einer bedauerlichen Abhängigkeit von den Frage- und Antwortbüchern blieben, die sie in mühseliger Arbeit für jede einzelne Stunde ausgearbeitet haben. Zaghafte Naturen dieser Art werden mit einem Sprachbuche in der Hand immerhin etwas erreichen; sie werden versagen, wenn sie, auf ihre eigenen Ausarbeitungen angewiesen, eine falsche Antwort in fremder Sprache korrigieren oder aus dem Stegreif Fragen stellen sollen, und die Folge davon wird sein, daß sie dazu neigen werden, die Sprechübungen auf das bescheidenste Maß zurückzuführen. Daß Zweck und Ziel der Sprechübungen in den meisten der vorliegenden Referate nicht unterschieden werden, hat schon der erste Referent unter Hinweis darauf, daß die Schule das Ziel nicht außerhalb des Schulunterrichts zu suchen habe, hervorgehoben. Als Ziel will er nur das für den Unterricht Notwendige gelten lassen. Während für die Realanstalten, und besonders für die Oberrealschule, wie oben ausgeführt ist, das Ziel als erreicht anzusehen ist, wenn unter Beherrschung der französischen und englischen Sprache ihr mündlicher Gebrauch als Geschäfts- und Unterrichtssprache in den fremdsprachlichen Lehrstunden der beiden oberen Klassen, sowie die Fertigkeit, lehrplanmäßige schriftl. Darstellungen zu liefern, die gangbaren Schriftsteller in das Deutsche zu übertragen, verstanden wird, und wenn der Gebrauch der Fremdsprache bei der Reifeprüfung in allen Teilen der französischen und englischen Prüfung durchgeführt werden kann, so muß das Gymnasium sich damit begnügen, eine angemessene Geübtheit im Gebrauch der Sprache zu erzielen. Was den Zweck anbetrifft, so finden sich doch, wenn auch nur sporadisch, in den Referaten Andeutungen, die darauf schließen lassen, daß darunter die Erreichung der Fähigkeit, in einem gewissen Maße die Sprache im Leben zu gebrauchen, erzielt werden soll, und daß die Sprache nicht nur als geistiges Bildungsmittel, sondern als Mittel zum geistigen Verkehr im Auslande und mit Ausländern verstanden wird. Das Utilitätsprinzip ist in der neuen Pädagogik so einstimmig verurteilt worden, daß augenscheinlich auf der ganzen Linie eine Art Scheu herrscht, diesem übel beleumdeten Wesen auch nur die geringste Konzession zu machen. Daß aber die Er-

lernung einer lebenden Sprache nicht denselben Zweck haben kann, als das Studium der toten Sprachen, wird man immerhin mutig behaupten können. (Bitterfeld, B, 1, 6). Nur darf der Gebrauch im Verkehr nicht als Hauptzweck angesehen werden. Dieser wird immer der Vorteil sein, den eine allseitige geistige Schulung aus den Sprechübungen ziehen kann. „Man denke nur an die schnelle Akkommodationsfähigkeit, die dazu gehört, sich beim Bedienen eines fremden Idioms plötzlich in einen anderen Tonfall, auf eine andere Basis des Denkens und Empfindens zu stellen; das heißt doch, sich in eine andere Welt begeben." (Steinweg.)

a) Aneignung des Wort- und Phrasenschatzes.

Für die Aneignung des zum Sprechen nötigen Wort- und Phrasenschatzes wird in fast allen Referaten eine große Anzahl vortrefflicher Vorschläge gemacht. Ebenso werden fast alle bis jetzt bekannt gewordenen Methoden auf ihre Brauchbarkeit geprüft. Ich will zunächst von den Mitteln der Aneignung des Wort- und Phrasenschatzes folgende allgemeine Gesichtspunkte hervorheben. Die Hauptquelle wird für die Unterstufen immer das zu Grunde liegende Übungsbuch sein. Zu den schon länger vorhandenen Büchern von Banner, Börner, Plattner, Weitzenböck, Ploetz-Kares, die mit jeder Auflage verbessert sind, ist neuerdings noch eine nach allen Richtungen hin den Forderungen der neuen Lehrpläne angepaßte Ausgabe des Übungsbuches von Strien gekommen. Von allen wird mit geschickter Auswahl des Stoffes und mehr oder weniger starker Betonung des Reformgedankens brauchbares Material sowohl für die erste Aneignung einer Anzahl dem Gedankenkreise des Schülers angemessener Worte und Phrasen, als auch eine praktische Anleitung zu Fragen und Antworten in ausreichendem Maße gegeben. Es kann wohl keinem Zweifel unterliegen, daß der Unterricht bei möglichst sorgfältiger Wahl des Übungsbuches genau dem Lehrgange desselben zu folgen hat. Die Wahl des Lehrbuches wird daher für den Erfolg der Sprechübungen von entscheidender Bedeutung sein. Der in einem Referat gemachte Vorschlag, daß aus anderen als den eingeführten Lehrbüchern Stücke entnommen oder von dem Lehrer selbst aufgestellt werden sollen, würde die Gefahr nicht ausschließen, daß die Konzentration des Unterrichts dadurch beeinträchtigt und daß unnütz Zeit verloren würde. Es ist dringend zu raten, auf Experimente als Erarbeitung und Gewinnung von Phrasen aus unkontrollierbaren, keiner Kritik unterworfenen, vom Lehrer selbst zurechtgemachten Stücken zu verzichten. In wieweit sich ein solches Verfahren auf der Mittelstufe empfehlen würde, soll weiter unten dargelegt werden. Wenn das für Quarta und Untertertia bemessene Material des französischen Lehrbuches von Strien u. a. gründlich durchgearbeitet und angeeignet wird, so wird das für

die Aneignung des Wort- und Phrasenschatzes zu fordernde Ziel zu erreichen sein. Die deutschen Übungsstücke schließen sich eng genug an die entsprechenden französischen an und bieten dabei hinreichend Gelegenheit zur Einübung der notwendigsten grammatischen Dinge. — Von den in den Referaten und Protokollen besprochenen Unterrichtsmethoden würde die von Carré, welche in Frankreich durch das Bedürfnis der bretonischen, flämischen und baskischen Elementarschulen hervorgerufen zu sein scheint, im Hinblick darauf, daß der französische Unterricht auf dem Gymnasium erst in der Quarta beginnt, wenigstens für diese Art der höheren Schulen entschieden abzulehnen sein. Sie besteht in der Hauptsache darin, daß einem Schüler ein Gegenstand, dessen französische Bezeichnung er lernen soll, in die Hand gegeben wird, und daß dieser ihn dem Nebenmann unter Wiederholung der Bezeichnung weiterreicht, und erhebt sich dadurch wenig über die vom Missionar den Wilden gegenüber angewandte Methode. Die Seriemethode von Gouin, die in kurzen Sätzen auf einander lückenlos folgende Momente oder Bewegungen einer und derselben Handlung an einander reiht, zum Beispiel: La ménagère va tirer de l'eau au puits; elle prend son seau, sort du logis, se dirige vers le puits, s'approche du puits, arrive au puits, s'arrête au puits etc. mag immerhin förderlich für die Aneignung einer Serie von Worten sein, wird aber begabte Schüler leicht langweilen und verführt augenscheinlich zu einer ermüdenden Wiederholung desselben Substantivs oder umgekehrt desselben Verbums, wie Steinweg in der genannten Studie über die Schulreform bemerkt. Während Longuet auf dem letzten internationalen Kongreß für fremdsprachlichen Unterricht in Paris 1900 die Methode Gouins als eine geniale Idee bezeichnet, weist Steinweg durch ein Citat aus Willamowitz-Moellendorf nach, daß die Idee keineswegs neu ist, da sogar schon die Römer diese Methode zur Einübung der griechischen Verkehrssprache in ihren Schulen angewendet haben, indem er aus dessen griechisch-römischen Lesebuche folgende Stelle citiert: πρὸ τοῦ ὄρθρου ἐγρηγόρησα ἐξ ὕπνου· ante lucem vigilavi e somno; ἀνέστην ἐκ τῆς κλίνης· surrexi de lecto; ἐκάθισα, sedi; ἔλαβον σανδάλια, accepi pedales; ᾔτησα ὕδωρ εἰς ὄψιν, poposci aquam ad faciem; νίπτομαι πρῶτον τὰς χεῖρας, εἶθα τὴν ὄψιν, lavo primo manus, deinde faciem; ἐνιψάμην lavi; ἀπέθηκα τὴν μίτραν, deposui mitram; ἔλαβον χιτῶνα πρὸς τὸ σῶμα, accepti tunicam ad corpus; προσῆλθον ἐκ τοῦ κοιτῶνος σὺν τῷ παιδαγωγῷ, processi de cubiculo cum paedagogo usw.

Bedeutungsvoller erscheint mir schon die Zusammenstellung eines konkreten Wortschatzes nach dem Vorgange Plattners zu sein, obwohl derartige Reihen in dem Referat des Gymnasiums zu Burg nicht mit Unrecht als etwas trocken und zu weitgehend bezeichnet werden. Ich möchte daraus folgende citiren, die die „parties du corps" zusammenstellt: tête, tronc, membre, figure, visage, front, temps, joue, nez, menton, oeil, yeux, bouche, lèvres, teint,

langue, cheveux, barbe, moustache, sourcil, oreille, cou, gorge, épaule, poitrine, ventre, dos, jambe, genou, bras, os, main, doigt, pieds, sens, poumon, coeur, estomac, und zwar, um darauf hinzuweisen, daß für den Unterricht der Quarta diese und ähnliche Reihen schon deshalb etwas Praktisches haben, weil sich die meisten Worte derselben mit Hilfe des Latein auf dem Gymnasium mit größerer Leichtigkeit als auf den Realanstalten aneignen lassen. Die Substantiva front, temps, main, coeur, membre unterscheiden sich nur wenig von den entsprechenden lateinischen Worten, und diese sind dem Quartaner bereits durch die Genusregeln geläufig geworden. Werden diese Worte außerdem geschickt in Fragen und Antworten verbunden, so wird dadurch eventuell der Wortschatz des Übungsbuches in zweckmäßiger Weise ergänzt werden können. Die für Quarta verhältnismäßig reichlich bemessene Zeit könnte eventuell für ein solches Hinausgehen über das Übungsbuch rechtfertigen, doch muß auch hier vor allem Übermaß gewarnt werden. Größere Schwierigkeiten als auf der Unterstufe wird die Aneignung eines Sprachschatzes auf der Mittelstufe begegnen, zumal da in Obertertia, wo mit der Schriftstellerlektüre begonnen werden muß, ebenso wie in Untertertia, nur zwei Wochenstunden für den gesamten französischen Unterricht zur Verfügung stehen, und nicht selten die eine durch den das ganze Schuljahr währenden Konfirmationsunterricht einer Anzahl von Schülern verloren geht. Hier stellen sich der Erreichung der in den Lehrplänen vorgeschriebenen Ziele ganz erhebliche Schwierigkeiten entgegen. Selbst wenn die schriftlichen Übungen auf das geringste Maß zurückgeführt würden, so würde doch immer durch die Anfertigung und Rückgabe der Extemporalien alle 14 Tage mindestens eine Stunde in Anspruch genommen werden. Außer den unregelmäßigen Zeitwörtern ist eins der schwierigsten Kapitel der französischen Grammatik, betreffend den Gebrauch von avoir und être zur Bildung der umschriebenen Zeiten und den davon kaum zu trennenden der verbes impersonels zu bewältigen. Sollen daneben die Sprechübungen in demselben Maße und Umfange wie in der vorherhergehenden Klasse durchgeführt werden, so wird für die eigentliche Lektüre ein recht bescheidenes Maß von Zeit übrig bleiben. Wenn nun auch die letztere auf dieser Stufe noch nicht den Zweck haben kann, den Schüler in die Literaturgeschichte einzuführen, so wird doch der Umfang der Lektüre sich außerordentlich dürftig gestalten, zumal wenn in den Lektürestunden noch eine einigermaßen genügende Bereicherung und Erweiterung des Wort- und Phrasenschatzes ermöglicht werden soll. Hier wird es nötig sein, Mittel und Wege zu finden, um einen Rückgang entweder der Sprechfertigkeit oder einer zunehmenden Unsicherheit in grammatischen Dingen vorzubeugen. Hinsichtlich der letzteren wird wohl nicht ohne Grund behauptet, daß schon bei Anwendung der alten, die Grammatik mehr betonenden und grammatische

Übungen mehr pflegenden Methode sich Unsicherheit in grammatischen Dingen in bedenklicher Weise bemerkbar gemacht habe (Magdeburg, R). Der alte pädagogische Grundsatz, daß auf der Unterstufe der Unterricht der häuslichen Arbeit vorausgehen, auf der Mittelstufe sie begleiten und auf der Oberstufe ihr nachfolgen soll, wird auch für die Aneignung des Wort- und Phrasenschatzes in Anwendung kommen müssen. Auf der Unterstufe darf man diese nicht dem Schüler allein überlassen; die häusliche Arbeit soll hier über eine befestigende Repetition nicht hinausgehen; jeder Wink und jeder Hinweis, der die Einprägung erleichtern kann, ist wertvoll. Die Aneignung entlegener Worte ist auf allen Stufen möglichst zu vermeiden, wenigstens brauchen derartige Vokabeln nicht dauernder Besitz zu werden. Es genügt, daß der Schüler, falls sie ihm im Zusammenhange des Textes der Lektüre begegnen, sie wiedererkennt. Lehrbücher, die durch bunt zusammengewürfelte Einzelsätze den Schüler sprungweise aus einem Gebiet in das andere führen, sind gänzlich auszuschließen, und durch solche bereits in genügender Auswahl vorhandene zu ersetzen, die zusammenhängende, außerdem in einer zweckmäßigen Beziehung zu einander stehende Lesestücke enthalten. Wird durch Zusammengehörigkeit der Vokabeln das Memorieren schon wesentlich erleichtert, so dient das wiederholte Abfragen der Worte in sinnvollen, immer wechselnden Verbindungen zur Befestigung des Wortschatzes, wodurch gleichzeitig die Sprechübungen nicht unwesentlich gefördert werden. Eine fernere Unterstützung des Gedächtnisses wird von mehreren Referenten in den immerfort an der Tafel zu gebenden Schriftbildern gesehen. Einige Berichterstatter stellen es für die neueren Sprachen als gleichgültig hin, ob der Anfangsunterricht im Französischen und Englischen mit Einzelsätzen oder mit zusammenhängenden Lesestücken beginnt. Das soll indes nur für die Einübung der Aussprache in den ersten Wochen gelten, denn nach Ausführungen an anderer Stelle wollen sie das Durcheinander bunt zusammengewürfelter Vokabeln vermeiden, und darum den Einzelsätzen doch einen gewissen Zusammenhang geben, so daß geschlossene Vorstellungskreise dargestellt werden, wie Zeit, Stunde, Tag, Woche, Monat, Jahreszeit, Jahr u. s. w. Ferner wird die Forderung gestellt, daß die anzueignenden Wörter im Zusammenhang und zwar am besten in Form von Erzählungen gegeben werden. Auch die Lehrpläne von 1901 verlangen, daß Wort und Phrasenschatz möglichst aus dazu geeigneten Lesestücken genommen werden (S. 42III), wodurch auch die sicherste Gewähr für eine erfolgreiche Aneignung und für ein längeres Haften des Wortvorrates geboten werden dürfte. Eine Vorstellung weckt verwandte, das Wort für die eine vermag damit auch das für die andere wachzurufen. Das Auswendiglernen ohne Beziehung auf einen bestimmten Inhalt ist mühevoll und wenig fruchtbringend. Dieser Meinung schließt sich mit Entschiedenheit auch Walter

an, der für den Umfang des Elementarunterrichts außerdem auch kleine Gedichte empfiehlt, weil Reime und Rhythmus das Erlernen erleichtern. Eine bedeutende Anzahl Wörter und Wendungen werden auf dieser und der oberen Stufe unstreitig dem Schüler durch Schriftstellerlektüre zu übermitteln sein. Doch darf man sich nicht verhehlen, daß dieser Art von Aneignung eine gewisse Einseitigkeit und Zufälligkeit anhaften wird (Erfurt, RG.). Wichtig erscheint die Berücksichtigung und geschickte Verwertung der Etymologie, die auf der Lateinschule schon in der untersten Klasse, in der französischer Unterricht getrieben wird, der Quarta, einzusetzen hat und das Erlernen und Befestigen der Vokabeln wesentlich unterstützen kann. Doch wird es empfehlenswert sein, sich anfangs auf Worte von leicht erkennbarer etymologischer Verwandtschaft und selbst in den mittleren Klassen auf Sprecherscheinungen zu beschränken, deren Zusammenhang dem Schüler ohne großen Zeitverlust übermittelt werden kann. Von anderer Seite, besonders von den Anhängern einer radikalen Reform wird einem gewissen Dualismus gehuldigt in der Aneignungsmethode, bei deren Anwendung ein Teil der Worte und Wendungen fester Besitz der Schüler, andere von dem Schüler wiedererkannt werden sollen, wenn sie ihm im Zusammenhange der Schriftstellertexte begegnen. Auf den ersten Blick könnte diese Konzession an den modernen Unterrichtsbetrieb der neueren Sprachen als eine Art Sünde wider den heiligen Geist der Didaktik erscheinen, weil durch sie einem Halbwissen das Wort geredet wird. Die Erfahrung bestätigt indessen, daß im Unterricht aller, auch der alten Sprachen, dem Rechnung getragen werden muß, daß der Schüler zahlreiche Worte so weit kennt, daß er sie im Zusammenhange des Satzes der Texte richtig ins Deutsche übersetzen kann, daß er aber nicht imstande ist, auch nur die Hälfte davon bei der Übersetzung in die Fremdsprache geläufig und korrekt zu verwenden. Für die unter c darzulegenden Anforderungen an die Fertigkeit bei der Übersetzung aus der Fremdsprache mag eine solche Bekanntschaft mit Worten immerhin einen gewissen Wert besitzen, für die Sprechübungen wird sie von vornherein bei geschlossenem Buche kaum wesentlich in Betracht kommen. Deshalb wird es eine fernere wichtige Aufgabe der Sprechübungen sein, zunächst bei offenem Buche solche Wendungen dem Schüler immer geläufiger zu machen und in festen Besitz überzuführen. Eine ganz besondere Aufmerksamkeit ist dem Gebiet der idiomatischen Wendungen (Gallicismen und Anglicismen) zuzuwenden. Ihre Kenntnis ist für die freie Sprachbeherrschung, wie für jedes Sprachkönnen ebenso unerläßlich, wie die Kenntnis derjenigen Vokabeln, für die in der deutschen Sprache ein völlig sich mit dem fremdsprachlichen Ausdruck deckender Ausdruck nicht vorhanden ist, manche derselben, wie voici, s'en aller, se mettre à, demander, réussir lassen sich durch Wendungen wie „sieh hier", „sich davon machen", „sich an etwas machen", „abver-

langen", „Erfolg haben" dem Schüler leichter übermitteln. Auch die Zusammenstellung lateinischer und griechischer Stämme mit französischen und englischen wird in vielen Fällen als eine wertvolle Hilfe anzusehen sein. Wichtiger erscheint mir der stete Hinweis auf Übereinstimmung in den Wortbildungen der französischen Sprache selbst, z. B. auf das Auftreten des accent circonflexe bei ausfallendem s in Worten wie fenêtre, bête, fête, prêtre, maître, des accent aigu für ursprüngliches st in étude, état, étoffe, étoile, des gu für das w (v) der germanischen Sprachen in guêpe, guère, Guillaume und anderen. Daß avancer von avant, parapluie von pluie abstammt, und ähnliches werden selbst unbegabte Schüler leicht selbständig finden, und auf die nahe Verwandtschaft von wife und Weib, son und Sohn, rain und Regen, king und König, give und geben, life und Leben, send und senden braucht wohl nur kurz hingewiesen zu werden. Man wird sich aber bei knight nicht an Knecht, while nicht an weil, lodge nicht an Laube erinnern, wenigstens wenn das Wort zum ersten Male vorkommt. Desgleichen sind ami und amicus, fils und filius, noble und nobilis, quand und quando, victoire und victoria, signe und signum, préparer und praeparare zu vergleichen, aber nicht sœur und soror (der Bastardform soreur begegnet man bei Gymnasiasten häufig genug), und ebenso wenig classe und classis wegen des falschen Gebrauchs von „Klasse" und „Flotte" (Bitterfeld). Als unzweckmäßig wird es auch bezeichnet, das ursprüngliche Wort als Gedächtnisstütze zu verwenden, wenn es in der Form von dem entsprechenden Ausdruck der Tochtersprache zu stark abweicht, und vor allem, wenn es dem Schüler überhaupt nicht bekannt ist. Hier würde statt einer Entlastung, wie in dem Referat von Bitterfeld betont wird, eine Belastung des Schülers eintreten. Worte, wie z. B. beau und bellis, jour und diurnus, hêtre und Meister, lord und Leibwart stehen zu weit auseinander, als daß sie mit Nutzen verglichen werden könnten, und ein fortwährendes Etymologisieren würde allerdings die Gefahr, auf Abwege zu geraten, und die Aufgabe der Schule zu verkennen, in sich schließen. Ebenso wichtig als das Einüben von Vokabeln in sinnvollem Zusammenhange und mit Hilfe der Etymologie erscheint dem Referenten von Burg mit Recht die Unterstützung durch die Apperception als Ersatz für das rein gedächtnismäßige, mechanische Erlernen. Aus seinen sehr umfangreichen und gründlichen Ausführungen erlaube ich mir folgendes hervorzuheben: „Es ist alles Neue, Fremde, Unbekannte mit Bekanntem und bereits Vorhandenem in Beziehung zu setzen, so daß alles Lernen gleichsam ein Hinzulernen wird. Das leistet die Apperception, die als weitere didaktische Forderung gelten muß. Sind die Wörter eines Lesestückes aus ihrem Zusammenhange heraus leicht gelernt, so gilt es von nun an für das Erlernen neuer Wörter Apperceptionsstützen zu suchen, das Gedächtnis des Schülers aufnahmefähiger zu machen und den Geist des

Lernenden zur selbsttätigen Verarbeitung der aufzunehmenden Stoffe zu veranlassen. Dies kann zunächst durch Reihen- und Gruppenbildung geschehen, wie sie die meisten für die Unterstufe berechneten kleinen Lesestücke der besten Übungsbücher gewöhnlich ergeben. Hierher gehört auch die Zusammenstellung der einfachsten antithetischen Synonyma, wie facile, léger, difficile, lourd; grave, long, court, bref; haut, bas, à haute voix, à demi voix, à voix basse; bonheur, malheur, heureux, malheureux, joindre, disjoindre, différent, indifférent, mortel, immortel (vergl. Münch, B, 67—69). Neben den sachlichen Verknüpfungen ist sprachliche Verwebung eine außerordentlich wichtige Apperceptionsstütze. Hier handelt es sich um sprachlich Bekanntes, woran bei dem Auftreten neuer einzelner Wörter oder neuer Wendungen angeknüpft werden kann. Hier würden zunächst die allerbekanntesten Fremdwörter zu berücksichtigen sein, natürlich ohne daß sie als Wortquellen in Anspruch genommen werden oder daß man gar die Wiedergabe eines als Fremdwort gebräuchlichen Ausdrucks, z. B. promener durch „promenieren" und ähnliche durchgehen ließe. Weit wichtiger ist die Apperceptionsstütze, die das Lateinische wie das Französische selbst den Gymnasialschülern darbieten, wenn die Sache mit richtigem pädagogischem Takt gehandhabt wird und anfangs nur Worte von augenfälliger Stammverwandtschaft vorgebracht werden. Was der Schüler nicht leicht auf Anregung des Lehrers finden kann, tut man gut, ihm nicht aufzudrängen. „Was hilfe es ihm, eine Unbekannte durch eine andere Unbekannte, etwa der lautlichen Wandlung, zu erklären?" Man kann bei der Frage nach dem lateinischen Vorbilde eines französischen Wortes oft recht wunderliche und törichte Antworten hören. Worte wie imiter, donner, peindre, feindre, teindre, table, mordre, fille, loup werden erkannt. Louer aus laudare und locare schon weniger leicht. Dagegen drängt sich die Ähnlichkeit der unregelmäßigen Komparative meilleur, moindre, pire, mieux, moins, pis gleichsam von selbst auf (Burg G.). Die Zusammenstellung besonders von postérieur, antérieur, intérieur ist wegen der im Französischen nur wenig umgestalteten Grundform und auch deswegen ganz besonders zu empfehlen, als dadurch der Schüler vor falscher Orthographie (en) in antérieur bewahrt wird. Für die Befestigung der Grundformen des unregelmäßigen Verbs wird sich auf der Mittelstufe immerhin einige Gelegenheit zur Zusammenstellung der Formen der Mutter- und der Tochtersprache finden. In dem sehr gründlichen Referat von Burg G. wird ferner darauf hingewiesen, daß ein lateinisches Wort nicht selten bei der Zusammenstellung mit einem französischen Worte irre leiten kann, und als häufig wiederkehrende Fehler werden angeführt: mener (manere) statt rester, exspecter erwarten, obtenir (nach obtinere) behaupten; gerade in den oberen Klassen des Gymnasiums tritt häufig die Erscheinung hervor, daß Schüler sich auf das Fabrizieren französischer Worte nach

lateinischem Muster legen, wobei dann ein der zopfigen Sprache des Zeitalters der Plejade ähnelndes Französisch herauskommt. In dem Bericht der sächsischen Direktorenversammlung 1899 ist auch das griechische Etymon als Apperceptionsstütze genannt. Der Referent von Burg macht darauf aufmerksam, daß auf der Mittelstufe der Schüler im Griechischen, selbst noch damit beschäftigt, Wortmaterial aufzuhäufen, zu Reflexionen über die Sprache noch wenig fähig sei und daß ferner die abweichenden Schriftzeichen der griechischen Sprache die Wiedererkennung erschweren, während beim Lateinischen der Weg vom französischen Wort fast regelmäßig über das Lateinische zum Deutschen führe, und somit eine merkliche Apperceptionsstütze darstelle. Dagegen führe der Weg hier oft genug vom Französischen zum Deutschen und von da erst zum griechischen Worte. Am wichtigsten sei daher für die sprachlichen Erwerbungen das Gebiet der französischen Sprache selbst, wo neu auftretende Wörter ihrer Wurzel oder Bildung nach an schon bekannte französische Worte nur angereiht zu werden brauchen. Hiermit lasse sich auf der Elementarstufe um so ergiebiger arbeiten, als diese Art der Wortzusammenstellung schon zwei Jahre lang im Lateinischen geübt worden ist. Als Beispiele werden angeführt: garder, le garde, la garde; députer, la députation, le député; punir, punition; défendre, défense; répondre, réponse; nombre, nombreux; accompagner, le compagnon und andere. Von besonderem Wert ist es, für verschiedene Stämme ganz gleiche Ableitung nachzuweisen, wie z. B. bei den persönlichen Ausdrücken, wo persönlichen Bezeichnungen wie boulanger, boucher sachliche wie boulangerie und boucherie gegenüberstehen. An feinte und teinte kann man durch Erinnerung an Finte und Tinte den Gebrauch der Tenuis beim Partizipium und Substantivum statt der Media der Infinitive klar machen. Zusammenstellungen wie construire, construction und constructeur, instruire, instruction und instructeur usw. empfehlen sich von selbst. Mit Recht macht der Referent von Burg ferner darauf aufmerksam, daß man auf der Unterstufe nicht warten wird, bis derartige Reihen im Lesebuche vorgekommen sind, sondern mit Vorteil die Induktion durchbricht und sehr bald Wörter vermöge der Analogiebildung erschließen läßt. Nach dem Muster chasser, chasseur wird man leicht finden lassen: dompter, dompteur; manger, mangeur; voler, voleur oder umgekehrt aus dem Substantiv das Verb. Auch hier gilt es wieder, mit einem bescheidenem Maß zu beginnen, und besonders das Typische ins Auge zu fassen, um dem Schüler die Richtung anzugeben. Auf einer entwickelteren Stufe mag der Lernende auch auf die verstecktere Verwandtschaft von Worten hingewiesen werden, wie sie in den Reihen zu sehen ist: pain, panier, compagnie, compagnon, accompagner, accompagnement; coq, coquet, coquette, coqueter, coquetterie (Direktoren-Versammlung, Sachsen, 232). Auch die Zusammenstellungen von

Worten mit gleicher Endung, mit gleichen Präfixen und Suffixen werden als Apperceptionsstützen empfohlen, z. B. von Adjektiven auf -eux, -able, -ible, -ier, von Substantiven auf -age, -ège, -er, -té und andere, sowie Worte mit gleichem Präfix: impossible, impuissant, immédiat, immodeste; inégal, inébranlable, indocile, indifférent; malheureux, malpropre; désagréable, désastre, déshonorer; détacher, détourner; mésalliance, mésintelligence, méprendre, méconnaître, sowie zahlreicher anderer Worte mit Präfixen und Suffixen. Eventuell könnte endlich noch die Zusammenstellung von Homonymen für die Aneignung fruchtbar gemacht werden.

Für die Phrasenerlernung wird in demselben Referat darauf hingewiesen, daß dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden muß, wie sehr das französische Verbum dazu neigt, mit verschiedenen Wörtern stehende Verbindungen einzugehen, z. B. avoir faim, soif, raison, tort, envie, aber le temps, prendre l'air, prendre une résolution, une partie, les armes, une ville, un chemin. Faire les réponses, un cours, le commerce, la guerre, Wendungen, in denen fast bei jeder Verbindung im Deutschen ein anderes Verbum steht. Ferner wird auf die Vieldeutigkeit und den idiomatischen Charakter von Worten wie tour hingewiesen: à mon tour, tour à tour, c'est mon tour; de toutes parts, nulle part, quelque part und dergleichen; endlich noch auf die Zusammenstellung orthographischer Eigentümlichkeiten, wie z. B. accompagner, Allemagne, bœuf, œuf, nœd, cœur und andere.

b) Inhalt und Umfang der Sprechübungen.

Auch in der Frage nach dem Inhalt und Umfange der Sprechübungen kann ich mich dem, was der erste Berichterstatter über das Verhältnis der Sprechübungen zu den auf den mittleren und oberen Stufen unter literarischen und pädagogischen Gesichtspunkten gelesenen Texten gesagt hat, bekennen, und mich darauf beschränken, nach den vorliegenden Referaten der einzelnen Anstalten, sowie auf Grund eigener praktischer Erfahrung mich über den Inhalt und Umfang der Sprechübungen zu äußern. Von einer Anzahl Referenten wird der Begriff „Umfang" meist auf das den Sprechübungen zugewiesene Zeitmaß bezogen und infolgedessen erwogen, ob 10 oder 15 Minuten jeder Stunde darauf verwendet werden sollen, während doch die beiden Ausdrücke Inhalt und Umfang wohl eher die Auffassung zulassen, daß festgelegt werden sollen, über welche Begriffe, Gegenstände und Materialien sich die Sprechübungen verbreiten, d. h. auf welche Gebiete die Behandlung dieser Gegenstände in dialogischer Form ausgedehnt werden soll, bei welch letzterer Auffassung es sich nicht um einen rein zeitlichen und einen materiellen, sondern um ein und denselben Begriff je nach seinem engern oder weitern Umfange handelt. Wenn ich so die eben erwähnte Auffassung prin-

zipiell nicht billigen kann, so muß ich doch einräumen, daß sich die Frage, wieviel Zeit auf die Sprechübungen verwendet werden darf, von selbst ergibt. Aber andererseits kann gefragt werden, ob Sprechübungen überhaupt gesondert vorgenommen werden, oder ob sie den Gesamtunterricht begleiten sollen, und man wird vielleicht nicht fehlgreifen, wenn man das Letztere in den Vordergrund stellt. Bei den kurzen Übungsstücken der Lesebücher für die Unterstufe wird die Durcharbeitung des Stoffes in dialogischer Form den größten Teil der Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen können. In den mittleren Klassen dagegen, wo in OIII für den gesamten französischen Unterricht nur zwei, in UII nur drei Stunden verfügbar sind, wo bereits die Lektüre im Vordergrunde steht, und daneben noch ein ansehnliches grammatisches Pensum bewältigt werden muß, wird es sich empfehlen, neben den die Lektüre begleitenden kurzen Erläuterungen der Realien durch Sprechübungen trotz der beschränkten Zeit mindestens 10 Minuten den unter Zugrundelegung eines Sprachbuches vorzunehmenden Sprechübungen zuzuweisen. Ich sehe kaum einen andern Ausweg, in der so beschränkten Zeit den Gesamtforderungen der Lehrpläne gerecht zu werden, als daß man auf diese Weise einen Unterschied zwischen freien und gebundenen Sprechübungen macht, von dem weiter unten die Rede sein soll. In den meisten Referaten wird, wie oben bemerkt, das Thema meist allgemein, ohne Rücksicht auf die Verschiedenheiten der drei Gattungen von höheren Schulen bezüglich der dem Gegenstande zugewiesenen Zeit, wie der daraus resultierenden Ziele gemacht, und es wird hier die Aufgabe des Referates sein, festzustellen, auf welche Gegenstände sich das Gymnasium beschränken muß, welcher Inhalt den Sprechübungen zu geben ist und in welchem Umfange die Sprechübungen die für sie geeigneten Gegenstände zu behandeln habe. Hier drängt sich zunächst die Frage auf, ob überhaupt, oder wie weit die Fremdsprache auf dem Gymnasium Unterrichtssprache werden kann. Fast allgemein wird vorgeschlagen — und die meisten Übungsbücher leiten auch dazu an — daß am Anfange des fremdsprachlichen Unterrichts Sprechübungen über die Schule, das Schulzimmer, und die Ausstattung desselben angestellt werden. Die Reformer beginnen bei geschlossenem Buche damit, dem Schüler eine Reihe sogenannter Commandements und dem Schulbetrieb entnommener Phrasen geläufig zu machen, wobei häufig zu dem Mittel gegriffen werden muß, daß sich der Lehrer dem Schüler durch Zeichen verständlich macht. Dem Korreferat des Domgymnasiums zu Magdeburg ist eine Anzahl, als Handschrift gedruckte Auswahl, (96) französischer Schulredensarten beigegeben, und Börner gibt in seinem Lehrbuch der französischen Sprache allein 120 Commandements zum Gebrauch für Lehrer an, und fast der ganze Gesprächsstoff der zehn ersten Lektionen seines Buches ist dem Schulbetriebe entnommen. Für das Gymnasium möchte ich von der

genannten Auswahl folgende vorschlagen. Asseyez-vous, assieds-toi, levez-vous; lève-toi; va (allez) à la porte (à la fenêtre); va à ta place; dis à tes camarades; ouvre (ouvrez) la porte, le tiroir, le livre; ferme (fermez) la fenêtre; baisse (baissez) le store (tire le rideau); va (allez) au tableau; voici un papier-buvard; la fenêtre donne sur la rue, sur la cour; prends la craie (dans ta main); épelle ce mot; a-t-il bien écrit? ou a-t-il fait une faute? prenez l'éponge; efface ce mot, nettoyez (essuyez) le tableau; cherchez vos sacs d'école; attention! regardez-moi; reste(z) assis; sors (sortez); permettez-moi de sortir; écris, écrivez; corrige la faute; réponds (répondez) à ma question; faites attention! écrivez plus grand; lis (lisez) les phrases écrites au tableau; qu'avons-nous à faire aujourd'hui? racontez ce que nous avons lu; répète (répétez) la phrase; traduis, traduisez; prenez note du devoir pour la prochaine fois; faites par écrit; répétez oralement (le contenu); apprenez par cœur; racontez de mémoire; traduisez mot à mot (litéralement); lisez plus haut; écrivez ce que je vous dicterai; mettez l'accent sur la première syllabe; ne vous tournez pas; remettez vos livres à leur place; ne vous accoudez pas; prononce mieux, parlez distinctement; où en sommes-nous restés? qu'est-ce que c'est cela? qui a fait cela? qui avez-vous vu? que faites-vous? La classe; le banc; la chaise; le tiroir; la table; le pupitre; le tableau; la caisse à papier; une armoire; le tableau des leçons; le journal de la classe. Da überhaupt auf dem Gymnasium das Französische und erst recht das Englische nicht die Geschäfts- oder Unterrichtssprache werden kann, so wird die Verwendung und Aneignung der Kommandos lediglich ein Mittel sein, einen dem Alter und der Bildung des Schülers der Quarta, und ebenfalls auch der Untertertia angemessenen Gesprächsstoff zu gewinnen. Sie auf alle Klassen auszudehnen, scheint mir schon deshalb bedenklich, weil die jahrelange Wiederholung und Anwendung derselben Worte und Phrasen auf die Schüler der höheren Klassen höchstens ermüdend, wo nicht gar erheiternd wirken kann. Dagegen wird die Fremdsprache von den mittleren Klassen ab in sofern mit Nutzen als Geschäftssprache verwendet werden können, als einfache grammatische Dinge, Realien der gelesenen Schriftsteller, Geographisches und Historisches der betreffenden Sprachgebiete sehr wohl in französischer, respektive englischer Sprache behandelt werden können. Auf andere und zwar weniger nahe stehende Gebiete sich auszudehnen, wird das Gymnasium weder Zeit noch Veranlassung haben. Schon der Umstand, daß das Kollegium des Gymnasiums in den meisten Fällen kaum mehr als einen Neuphilologen besitzt, würde verbieten, etwa mathematischen, naturgeschichtlichen, botanischen, zoologischen, geologischen oder physikalischen Unterricht, wie von den Reformern strengster Observanz gefordert wird, in der Fremdsprache zu erteilen, und so beispielsweise die bereits zweisprachiche Botanik dreisprachig zu machen. Selbstverständlich

schließt das nicht aus, bei der Einübung der Zahlen die vier sogenannten Spezies in französischer, respektive englischer Sprache zu behandeln, und den Schüler mit den wichtigsten Bezeichnungen für die bekanntesten Kulturtiere und Kulturpflanzen, die Metalle usw. bekannt zu machen, und wo das Lehrbuch oder die Lektüre dazu Veranlassung gibt, einige termini technici aus anderen Wissenschaften in den Sprechübungen zu verwenden, was kaum große Schwierigkeiten machen dürfte. Viel weiter wird in dieser Hinsicht das Gymnasium nicht gehen dürfen und nicht gehen können. Dagegen wird es in den neueren Sprachen insoweit das Französische zur Geschäftssprache machen können, als es in den oberen Klassen vorherrschend eine französische Interpretation der gelesenen französischen Schriftsteller eintreten läßt, und daß Hilfen bei der Übersetzung aus der Fremdsprache nicht in deutscher Sprache, sondern durch umschreibende und erklärende französische Wendungen, oder durch Heranziehung das Verständnis erleichternder Synonyma gegeben werden.

Ich gehe nach diesen, mehr die negative Seite der Frage behandelnden Vorbemerkungen zu der positiven Feststellung des Umfanges der Sprechübungen über. Auch hier wird wieder die Verschiedenheit der Klassen nach Zahl, Begabung und Vorbildung der Schüler, der Einfluß, den die Lage der Lehrstunde auf den Fortschritt der einzelnen Jahrgänge ausübt und schließlich die größere oder geringere Frische und Lebendigkeit des Lehrers, Eigenschaften, die durchaus für diesen Unterrichtsbetrieb erforderlich sind, wenn nicht den Inhalt, so doch den Umfang, den die Sprechübungen annehmen können, bestimmen. Da nun aber die Sprechübungen nicht das Ergebnis der Spracherlernung sein sollen, wie man früher meinte, sondern dazu bestimmt sind, diese zu begleiten, zu erleichtern und zu unterstützen, so muß unablässig alle nur irgend zu erübrigende Zeit ihnen gewidmet werden (Mitbericht, Naumburg R). Außer der Einrichtung des Schulzimmers werden der Körper und die Glieder des Schülers, Kleidung, Alter, Geburtsort, Name und Stand des Vaters, kurz das ganze Nationale des Schülers, sowie die Bezeichnung für die nächste Verwandtschaft als Stoffe für die Sprechübungen vorgeschlagen. Hieran schließen sich Gespräche über die Einteilung der Zeit (Minute, Stunde, Tag, Woche, Monat, Jahr), die gewöhnlichsten meteorologischen Erscheinungen, Himmelsgegenden, die gewichtigsten Tätigkeiten des Schülers, wie Beten, Arbeiten, Lesen, Schreiben, Lernen, Spielen, Essen und Trinken, Mahlzeiten, zu Bett gehen, Schlafen, Wachen, Aufstehen, Ankleiden, Stundenplan usw. Außerdem leiten die meisten Übungsbücher für die Unterstufe noch dazu an, über Wohnort, Straßen, Eisenbahnen und sonstige Verkehrsmittel, über Hauptmomente der Heimatkunde, Fluß, Gebirge in immer weiteren Kreisen zu sprechen. Es wird in den meisten Fällen dem Takt des Lehrers anheim zu stellen sein, hier das rechte Maß

zu halten, und sich nicht in Trivialitäten zu verlieren. In dem Konferenzprotokoll des Domgymnasiums zu Magdeburg wird besonders davor gewarnt, mit den Schülern eine Szene aus dem Bahnhofsleben aufzuführen, oder mit ihnen im Geiste in ein Café, einen Kaufladen oder auf einen Ball zu gehen. Ich bin geneigt, dem beizustimmen, nur für den Bahnhof möchte ich mir erlauben, selbst auf die Gefahr hin, in den Ruf zu kommen, daß ich dem verrufenen Utilitätsprinzip huldige, ein gutes Wort einzulegen, da wohl jeder es nicht bloß im späteren Leben der Schule danken wird, wenn er sich im Auslande ein Billet lösen, sein Gepäck expedieren lassen, und sich mit dem Schaffner verständigen kann. Und wenn auch selbst die besten Gesprächsbücher derartige Materialien enthalten, so werden sich durch eine so wie so im Gymnasialunterricht darunter zu treffende Auswahl Fehlgriffe vermeiden lassen. Auf der Mittelstufe, also von OIII an dient die Lektüre hauptsächlich als Quelle für die Sprechübungen, wenn man nicht vorzieht, neben dem Schriftsteller ein Sprachbuch zu benutzen, was sich schon deshalb empfehlen würde, weil die mit Hilfe eines solchen betriebenen Übungen weniger Zeit kosten, und Gelegenheit nicht nur zur Befestigung, sondern auch zur Erweiterung des in den unteren Klassen Erlernten dienen können. „Auf diesen Stufen und für diese Art der Sprechübungen ist nach einem Realienbuche ein bestimmter Plan aufzustellen.“ (Halberstadt, RG.) Daneben bieten die auf dieser Stufe vorzugsweise zu lesenden vorherrschend aktuellen Erzählungen oder historischen Schriften zwar schon mannigfache Gelegenheit, staatliche Einrichtungen und soziale Verhältnisse Frankreichs gesprächsweise zu behandeln. In den oberen Klassen tritt der Unterschied zwischen freien und gebundenen Sprechübungen mehr zurück, da die letzteren sich immer freier gestalten werden. Auf Inhaltsangaben, die überhaupt von mehreren Referenten als eine wenig ersprießliche Übung angesehen werden, darf sich auch die Prima des Gymnasiums nur ausnahmsweise einlassen. Sehr richtig ist die Bemerkung des Referenten der Realschule Bitterfeld, daß an dramatische Werke sich sehr schwer Sprechübungen knüpfen lassen, eine Erfahrung, die ich selbst in der Praxis häufig gemacht habe. Der Versuch, dramatische Dialoge in eine andere dialogische Form umzugestalten, würde stets die Gefahr einer gewiß auch den Schülern auffallenden Verschlechterung des Textes in sich schließen, dagegen halte ich die Lektüre von Dramen, besonders moderner Lustspiele, die ja an sich schon eine fortgesetzte Gesprächsübung bilden, für eine der besten Quellen der in Rede stehenden Übungen, wobei eventuell ausdrucksvolles und verständnisvolles Lesen mit verteilten Rollen von Nutzen sein kann. Im allgemeinen werden sich die Sprechübungen bei der Lektüre in den oberen Klassen, wie schon oben bemerkt, auf eine französische Interpretation und auf die Erklärung von Realien und auf Gegenstände der Poetik und Rhetorik beschränken können. Selbst

wenn für die Übung in der Konversation ein Sprachbuch benutzt wird, kann ich die in dem Korreferat der Realschule zu Naumburg vertretene Ansicht, daß die poetische Lektüre aus dem Kreise dieser Übungen auszuscheiden habe, nicht teilen; die in der „Anthologie des poètes français" von Benecke und ähnlichen Büchern enthaltenen Gedichte eignen sich, wie ich durch langjährige im Unterricht der oberen Klassen gewonnene Erfahrung bestätigt gefunden habe, ganz besonders zu Sprechübungen, und zwar nicht bloß die poetischen Erzählungen, wie die sogenannten Fabeln von Lafontaine und anderer französischer Dichter, sondern auch der Gedankenlyrik zuzurechnende Dichtungen von Prudhomme, Victor Hugo, Lamartine, und ganz besonders die kleinen Lebensbilder der „Promenades et Intérieurs" von François Coppée; ja selbst rein lyrische Lieder bieten Gelegenheit zu Erklärungen in Gesprächsform, und hier gelingt es meist besser, als in prosaischen Schriften mit langen unübersichtlichen Perioden, volles Verständnis des Inhaltes und Gedankenganges selbst ohne ein Übersetzen ins Deutsche bei dem Schüler zu erzielen.

c) Die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus der fremden Sprache in das Deutsche und umgekehrt.

Auch zur Erörterung dieses dritten Punktes des Themas bleibt für mich bei der Gründlichkeit der Behandlung des Gegenstandes durch den Hauptreferenten nur das wenig lohnende Geschäft der Nachlese übrig. Ich werde unter Hervorhebung der wichtigsten in dem Gutachten der Anstalten gemachten Vorschläge und ausgesprochenen Ansichten auch in diesem Abschnitt zunächst einige Bemerkungen über allgemeine Gesichtspunkte vorausschicken. Auch hier werden die jeder Sturm- und Drangperiode anhaftenden übermäßig radikalen Vorschläge der fortgeschrittenen Reformer einer Kritik zu unterziehen sein. In dem zweiten Referat des Realgymnasiums und der Realschule zu Naumberg heißt es: „Hier ist mit Rücksicht auf das gestellte Thema geboten, die schon mehrfach gestreifte Frage, ob das Übersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache und umgekehrt die Schüler zur Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der Fremdsprache führe, aufzuwerfen und zu beantworten. Von unserem Standpunkte aus müssen wir dieselbe entschieden verneinen. Beim Übersetzen aus der Fremdsprache in die deutsche muß der Schüler seine Aufmerksamkeit beiden Sprachen zugleich zuwenden und fortwährend zwischen beiden vermitteln. Der Vorteil eines ungeteilten Einlebens in die Fremdsprache geht dabei verloren; er kann sich das zur Beherrschung der Fremdsprache notwendige Sprachgefühl nicht so schnell und sicher aneignen, als wenn er die Fremdsprache nur aus ihr heraus lernt. Gutes Übersetzen bereichert den Geist, schärft den Ver-

stand und fördert den muttersprachlichen Ausdruck; aber Beherrschung der Fremdsprache in dem von uns angezeigten Sinne erzeugt es nicht. Die umgekehrte Übung des Hinübersetzens ist mit dem Prinzip natürlicher Sprachenerlernung noch weniger vereinbar; denn bei dem steten Gegenüberstellen der beiden Sprachen löst sich die Betätigung nie von der Reflexion los, sie geschieht immer nur bewußt, während sie bei wirklicher Beherrschung unbewußt eintreten muß." Obgleich die in der Reform zu weit gehenden Forderungen und Vorschläge der ganz Modernen schon in dem allgemeinen Teile des Referats von mir zur Sprache gebracht und abgelehnt sind, so muß doch hier die Ansicht der Reformer, daß man versuchen solle, bei der Lektüre möglichst ohne die Muttersprache auszukommen, also nur zu lesen, und möglichst wenig oder nichts wirklich zu übersetzen, hier noch einmal einer Kritik unterzogen werden, wie das auch schon von anderer Seite geschehen ist. Zwei Richtungen stehen sich in dieser Frage schroff gegenüber, die eine befürwortet fortwährendes Übersetzen in gutes Deutsch, die andere findet sich in den oben zitierten Stellen ausgesprochen. Ich bin mit dem Verfasser der Studie „Schluß" der Ansicht, daß der kürzeste Weg zum Ziele mitten zwischen beiden Richtungen hindurchführe. Er erklärt die Bewertung einer stilistisch musterhaften Übersetzung des von allen Seiten als Autorität respektierten großen Didaktikers Münch für eine zu weit gehende Forderung, die sich von selbst verbiete, weil man nicht die erforderliche Zeit dazu habe. Es müsse, heißt es hier, bei induktivem Lehrverfahren in erster Linie darauf gesehen werden, daß das Ganze nicht zu kurz komme, und genug Raum für sachliche Erklärungen bleibe. „Wird die feinere deutsche Wendung, die ja sehr oft Klarheit in die Auffassung einer subtilen Stelle bringt, nicht bald von den Schülern gefunden, dann muß der Lehrer sie selbst geben." Er findet die von Münch gegebene Probe elegant und lehrreich, aber für den Schulunterricht zu akademisch. Er ist der Ansicht, daß man sich nicht aus der Art, wie gelesen wird, vom rechten Verständnis überzeugen könne. Eine fortgesetzte Kontrolle werde deshalb für den Lehrer, der sich nicht einer Methode zu Liebe blenden lassen wolle, nötig sein; denn Genauigkeit, nicht ein dämmeriges oder divinatorisches Herausfühlen des Richtigen müsse die Lösung sein. Daß man trotzdem schon in den mittleren Klassen über Stellen, die wegen ihrer Leichtigkeit jeder Quartaner heruntersetzen kann, hinweggehe, sei eine Forderung der Praxis, der wohl jeder Lehrer folgen werde, dem die Zeit wertvoll sei. Man wird dem Verfasser hierin wohl recht geben müssen, ebenso wie in dem zusammenfassenden auf S. 41 der Studie ausgesprochenen Urteile; „so viel von französischer und englischer Sprachfertigkeit lehren, wie ausreichend ist, um sich im fremden Lande leidlich zurechtzufinden; das genügt, und ist auf der Schule auch erreichbar, so viel von Schreibfertigkeit, um

einen einfachen Brief oder eine Mitteilung in fremder Sprache zu schreiben, ebenfalls; aber bei Übersetzungen muß etwas für die Dauer erstrebt werden. Sie sind wertvoll und helfen das Gesamtziel erreichen, wenn es dem pädagogischen Geschick des Lehrers gelingt, sie so auszusuchen, daß sie der jeweiligen Leistungsfähigkeit der Schüler entsprechen". Hierbei mag gleichzeitig bemerkt werden, daß derselbe Verfasser die bequemen, manchen Schriftstellerausgaben beigegebenen Wortbüchlein für Eselsbrücken erklärt, „die die Knaben geradezu planmäßig um eigene Arbeit und Leistungsfähigkeit bringen, und Unlust an der Arbeit fördern." In ähnlicher Weise, wie Steinweg, spricht sich das Protokoll der städtischen Realschule in Halle aus, wenn es den Satz aufstellt: „Wenn auch der Nachweis des Verständnisses des fremdsprachlichen Textes für die Beurteilung der Leistungen der Schüler mit maßgebend ist, so muß doch schon auf der Mittelstufe Wert auf eine gute, möglichst getreue Übersetzung ins Deutsche gelegt werden, die vom Schüler beim Nachübersetzen zu verlangen ist," wozu ich bemerken möchte, daß Nachübersetzungen am besten gleich in derselben Stunde, nicht erst in der folgenden verlangt werden mögen, nachdem eventuell, wie von anderer Seite vorgeschlagen wird, vom Lehrer eine mustergiltige Übersetzung gegeben ist. „Kunstleistungen," heißt es in der angezogenen These weiter, „dürfen vom Schüler nicht gefordert werden; Vergleichungen zwischen der idiomatischen fremden und der entsprechenden idiomatischen deutschen Ausdrucksweise dienen zwar nicht zur Förderung der Sprachfertigkeit, sind aber nützlich für das Eindringen in den Geist der Sprache." Wenn hier mit Recht behauptet wird, daß die Übung im Übersetzen nicht zur Förderung der Sprechfertigkeit diene, so kann meines Erachtens sicherlich noch weniger die Sprechfertigkeit allein — oder erst recht nicht — imstande sein, die Fertigkeit und Genauigkeit des mündlichen wie schriftlichen Übersetzens zu garantieren. Auf dem Standpunkte der fortgeschrittenen Reform steht unter anderen auch der Referent des Realgymnasiums zu Halberstadt, ohne jedoch die letzten Konsequenzen zu ziehen. Es heißt in dem Protokoll zu c: „Das Korreferat dieser Anstalt läßt das Übersetzen der fremden Sprachen nur als Mittel zum Zweck, nicht als Selbstzweck gelten. Es soll nur dazu dienen, dem Schüler den Inhalt des Gelesenen zu erschließen, wo dieses Erschließen, ohne Hilfe der Muttersprache direkt möglich ist, ist das Übersetzen nicht nur eine Zeitvergeudung, sondern sogar zweckwidrig." Daß diese Ansicht, wie es weiter heißt, in weiten Kreisen verbreitet ist, und daß es auf dem Neuphilologentage in Leipzig 1900 durch eine dahin gehende Wendtsche These mit 75 Stimmen angenommen sei, kann sicherlich die Überzeugung nicht entkräften, daß mit der Erschließung des Inhalts eines gelesenen französischen Werkes die Aufgabe der fremdsprachlichen Lektüre keineswegs schon erfüllt sei. Noch weniger kann ich mich der Ansicht des ersten Referenten

derselben Anstalt anschließen, die ebenfalls von seiten der Ultrareformer ausgesprochen ist, daß man nur verdolmetschen solle, damit die Eigentümlichkeit der fremden Ausdrucksweise gewahrt bleibe, und „daß man mit einer guten Verdeutschung als abseits vom Ziele liegend keine Zeit verlieren solle. Durch dieses Übersetzen in der fremden Sprache würden Germanismen förmlich gezüchtet, und eine Menge sonstiger, namentlich Konstruktionsfehler, verdanken ihre Entstehung der wörtlichen Übersetzung aus dem Deutschen." Hierzu möchte ich bemerken, daß schwerlich ein verständiger Lehrer sich mit einer wörtlichen Übersetzung begnügen wird. In allen derartigen, mindestens befremdlichen, und trotzdem gleich Axiomen hingestellten Behauptungen der Ultrareformer ist, wie schon oben angedeutet, zunächst übersehen, daß eine noch so große Beherrschung der Sprache sicherlich nicht die im Thema geforderte und im Unterricht mit Recht zu fordernde Genauigkeit des Übersetzens garantiert. Kein Wunder, wenn Steinweg, den man mindestens eine sichere Beherrschung der ganzen Bewegung zugestehen muß, derartigen Strömungen gegenüber seine recht lesenswerte Schrift „Schluß" mit den Worten schließt: „Dadurch, daß wir unter allen Umständen modern sein wollen, und auch schon das Neueste, was auf den Markt kommt, in die Schule schleppen, ist eine Unruhe in unseren Unterricht gekommen, die kaum noch eine Steigerung zuläßt: wir können wirklich von einer notleidenden Sprachwirtschaft reden." Von einer völligen Beherrschung ist auch, wie der erste Berichterstatter (Perle) hervorhebt, in diesem Punkte des Themas nicht zu reden, sondern von der Fähigkeit zu genauer und geläufiger Übersetzung. Daß diese aber nur durch fortgesetze Übung erlernt werden kann, wird wohl noch immer nicht bestritten werden können. Da es nun außerdem auf den „Betrieb von Sprachen hoch entwickelter Kulturvölker ankommt, deren literarische Darstellung zum Wesen ihres Seins gehört" (Perle), so handelte es sich beim Übersetzen aus diesen Sprachen unstreitig nicht um eine bloße Verdolmetschung zum Zweck der Kontrolle des Verständnisses, sondern um die ungleich höhere Aufgabe, daß französische und englische Schriftsteller im ureigensten Sinne verdeutscht, und für Anschauungen und Gedankengänge ein Äquivalent gefunden und in reinem Deutsch ein Ausdruck wiedergegeben werde, der nicht gleich auf dem ersten Blick erkennen läßt, ob ihm ein französischer oder englischer Text zu Grunde liegt. Das wird auf dem Gymnasium auf Grund jahrelanger Übung im Übersetzen aus den alten Sprachen und der daraus gewonnenen logisch-formalen Bildung selbst dann, wenn die Schüler in der Beherrschung der Sprachen hinter denen der Realanstalten und besonders der Oberrealschule nach Lage der Sache zurückbleiben mögen, wenigstens für das Französiche eher zu erreichen sein, als ein volles Verständnis garantierendes Lesen der Schriftsteller ohne Übersetzungsübungen. Was nun die Fertigkeit,

französische Schriftsteller ohne Vorbereitung zu übersehen, anbetrifft, so wird sich diese kaum anders erwerben lassen, als durch unablässige, gut geleitete, im Überblicken und Erfassen längerer Perioden schulende richtige und zwanglose ganz deutsche Wiedergabe der im Stil und ganz besonders im Satzbau vom deutschen Sprachgebrauch abweichenden fremdsprachlichen Texte. Die Praxis des Gymnasiums kann daher bei der Lektüre nur ganz sporadisch auf ein Übersetzen von Stellen französischer und englischer Schriftsteller verzichten, und man wird gut tun, sich selbst dann noch durch geschickte Fragen ganz gründlich von dem vollen Verständnis der Schüler zu überzeugen, wenn die Gefahr der Störung des Zusammenhanges der Lektüre vermieden werden soll. Daß ohne eine gründliche grammatische Bildung genügende Leistungen auf dem Gebiet des Übersetzens kaum zu erwarten seien, ist oben bereits ausgeführt und stark betont worden. Was nun speziell die Fertigkeit beim Übersetzen anbetrifft, so darf wohl unter Erinnerung an Fritz Reuters humorvolle Gegenüberstellung der „Fixigkeit" und des „Richtigen" bemerkt werden, daß große Geläufigkeit eines Schülers im Übersetzen gewiß nicht immer auch eine Überlegenheit und ein gründlicheres Können beweist, und somit gegenüber solchen Schülern nicht als Vorzug gelten darf, die zwar langsamer, aber genauer und stilistisch gewandter zu übersetzen verstehen. Was das Übersetzen in die Fremdsprache anbetrifft, so stehe ich hinsichtlich der theoretischen Erörterung des Gegenstandes auf dem Standpunkte des ersten Berichterstatters. Während das ganze Übermittelungsverfahren, wie der gesamte Unterrichtsbetrieb sich auf dem Gymnasium hierbei nur wenig von dem der Realgymnasien unterscheidet, sind hier, wie in den Sprechübungen, dennoch dem geringeren Zeitmaß entsprechend, wesentlich engere Grenzen zu ziehen. Wenn nach den Bestimmungen der Lehrpläne die Lektüre im Mittelpunkte des Unterrichts stehen, und grammatische Wiederholungen in den oberen Klassen nur gelegentlich stattfinden sollen, so wird das Hinübersetzen aus den Fremdensprachen in den oberen Klassen immer mehr zurücktreten müssen. Wie schon oben bemerkt, ist das von vielen Seiten als eine praktische und zweckmäßige Übung hervorgehobene, schon wegen der Gewöhnung des Ohres an das fremde Idiom zu empfehlende und somit auch die Sprechübungen fördernde Dictée hier trotzdem nur Nebenzweck. Es kommt zur Anwendung bei schriftlichen Herübersetzungen, die dann wieder die Kontrolle der orthographisch und grammatisch richtigen oder inkorrekten Texte bilden. Es wird sich daher empfehlen, niemals der schriftlichen Übersetzung ins Deutsche eine gedruckte oder etwa hektographierte Vervielfältigung des fremdsprachlichen Textes zu Grunde zu legen. Von den vorgeschriebenen Arten der schriftlichen Hinübersetzungen würden Inhaltsangaben und freie Umformungen gelesener französischer Texte für das Gymnasium abzulehnen sein, dagegen werden die in französischen

Beantwortungen französisch gestellter Fragen, sowie in gut vorbereiteten Extemporalien bestehenden Arbeiten, die an die Schüler der oberen Klassen des Gymnasiums zu stellenden Anforderungen nicht übersteigen. Als genügend sind diese Arbeiten anzusehen, wenn sie von Germanismen und anderen groben stilistischen Fehlern, sowie von auffallenden Verstößen gegen die grammatischen Grundregeln frei sind.

d) Auswahl der Lektüre.

Wiederholt ist die Gesamtheit der fremdsprachlichen Schriftsteller und Schulausgaben einer Musterung unterzogen und der Versuch gemacht worden, das Geeignete von dem Ungeeigneten zu unterscheiden. So von Perle (Die Auswahl der hist. Lekt. im franz. Unterr. Oppeln 1886) und von Jenrich (Schulprogramm der Klosterschule zu Roßleben), in den Schriften von Münch und Vogel; von Hemme (in den Verhandlungen der 5. Direktoren-Konferenz Hannover) und von Schulthes und Seitz (Direktoren-Konferenz von Schleswig-Holstein 1892); im Jahre 1898 hat sodann der Verband der Neuphilologen eine Liste der für den Unterricht bedingungslos als brauchbar anerkannten Schulausgaben französischer Schriftsteller und 1900 eine solche der englischen Schriftsteller herausgegeben. Ebenso oft sind Klagen laut geworden über merkantile Bestrebungen der Verlagsanstalten und pädagogischen Unverstand, die fortwährend neue Massen von Schulausgaben auf den Markt werfen. Bis zum Jahre 1898 wurden bereits 1125 Bände gezählt, die von 13 Verlagsfirmen herausgegeben waren. Rechnet man dazu die gelegentlich bei anderen Verlegern erschienenen Schulausgaben, so wird man nicht fehlgreifen, wenn man die bisher vorhandenen mindestens auf 1500 beziffert. An der nötigen Auswahl dürfte es daher nicht fehlen. Daß aber gleichwohl durch diese Überproduktion die Auswahl ganz erheblich erschwert werde, wird auch niemand bestreiten. Die Überzahl schließt schon die Möglichkeit aus, auch nur die durch die Namen der Verfasser ganz besonders sich empfehlenden Bücher dieser Art auf ihren Wert zu prüfen. Glücklicherweise fehlt es nicht an wertvollen Vorarbeiten, in denen die Frage, welche neusprachlichen Schriften überhaupt für den Schüler geeignet sind, in geistvoller und gründlicher Weise erörtert wird. Besondere Beachtung verdienen hier die bekannten Müllerschen Thesen, die auf dem Hamburger Neuphilologentage zu allgemeiner Annahme gelangt sind, und somit das Gesamturteil der berufensten Fachmänner darstellen. In diesen Leitsätzen werden folgende unerläßliche Anordnungen an die neusprachliche Lektüre gestellt. 1. Geistig-erziehliche Bedeutung des Inhalts. 2. Gestattung eines belehrenden Einblicks in die Geschichte und Kultur des öffentlichen und privaten Lebens und die unterscheidende Eigenart an Begabung und Sitten gerade

desjenigen Volkes, dem der fragliche Autor angehört. 3. Die Lektüre muß den Schüler in das Verständnis der hervorragendsten Geister des Volkes einführen und mit dem Besten und Edelsten, was dieses Volk an Literatur und Kunst, Handwerk und Industrie hervorgebracht hat, mit dem bedeutendsten, was es in Krieg und Frieden, in Politik und sozialer Gestaltung geleistet hat, bekannt machen, soweit jene Schöpfungen und diese Leistungen in der Darstellung nicht die Verständniskraft des Schülers übersteigen, oder sonst durch ihre Natur nach irgend einer Seite hin für die Handlung in der Schule ungeeignet sind. 4. Die Lektüre darf der Hauptsache nach nichts bieten, was nicht auch jetzt noch mustergültig wäre, daher der Zeit nach nicht hinter die sogenannten Klassiker des 17. Jahrhunderts zurückgehen. 5. Der Inhalt muß in natürlicher Weise Beziehungen und Anknüpfungen mit den übrigen in derselben Klasse oder annähernd derselben Schule periodisch betriebenen Lehrgegenständen haben. Es ist nicht zu leugnen, daß in diesen vortrefflichen Thesen so ziemlich alles enthalten ist, was für die Auswahl der Lektüre bestimmend ist. Nur die fünfte These scheint mir auf die humanistischen Anstalten nicht anwendbar zu sein, da es bei der geringen Zahl der Schriftsteller, die auf diesen gelesen werden können, nicht möglich ist, den geforderten Konnex mit den übrigen Lehrgegenständen zu wahren. Werden diese Leitsätze bei der Auswahl gewissenhaft in Erwägung gezogen, so wird es schon leichter sein, eine große Masse des vorhandenen Materials auszuscheiden. Eine andere Handhabe zu einer verständigen Richtung gibt Jenrich in der schon genannten Programmabhandlung durch eine statistische Zusammenstellung der in der Provinz Sachsen während der fünf Schuljahre 1892—1896 an den Gymnasien gelesenen französischen Schriftsteller und hiernach erscheint Erckmann-Chatrian „Histoire d'un conscrit" während der genannten Zeit 36mal in den Schulnachrichten. Molières L'Avare 30mal. Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière und Tiers, Bonaparte en Égypte 27mal; Boissier, Cicéron et ses amis und Souvestre, au coin du feu 26mal; Sarcey, Siège de Paris 25mal; Molière, Misanthrope 23mal; Michaud, Première croisade 20mal; Molière, Le Bourgeois Gentilhomme 18mal; Mignet, Histoire de la révolution française und Voltaire, Charles XII (Der ewige Jude unter den Schulausgaben) 16mal; Taine, Les origines de la France contemporaine; Paganel, Frédéric le Grand und Lanfrey, Campagne de 1806—1807, sowie Racine, Athalie 16mal. Ausgewählte Novellen von Daudet 13mal; Segur, Histoire de Napoléon et de la grande armée 13mal. Daneben sind in vielen Fällen französische lyrische Dichter in den Schulen gelesen worden, und zwar am meisten von ihnen, ob mit vollem Recht, möchte ich nicht behaupten, Béranger. Außer diesen, allen möglichen Literaturgattungen angehörigen Prosaikern und Dichtern werden in der Tabelle von Jenrich noch

88 Schriftsteller, beziehungsweise Schulausgaben angeführt, die 1 bis 10mal gelesen sind. Selbst zugegeben, daß der Zufall eine gewisse Rolle bei der hieraus ersichtlichen Wahl der Schriftsteller gespielt haben mag, so geht doch mindestens so viel aus dieser Statistik hervor, daß die betreffenden Lehrer der neueren Sprachen mit diesen Autoren gute Erfahrungen gemacht haben müssen. Ein verständiger Lehrer wird auf die Lektüre von Schriftstellern nicht zurückkommen, wenn er die Bemerkung gemacht hat, daß die Schüler für sie nicht zu interessieren waren, oder weil sie den allgemeinen an die Schullektüre zu stellenden Forderungen in irgend einer Hinsicht nicht genügten. Außerdem kehren die im Vorstehenden genannten Werke auch in fast allen von den Anstalten verfaßten Gutachten wieder und sind, abgesehen von Voltaires Charles XII. und Racines Athalie vielfach empfohlen. Ganz besondere Beachtung verdient, daß die Klassiker der französischen Tragödie, Corneille und Racine, sowie Voltaire, dessen Mérope nur 2mal an je einer Anstalt gelesen worden ist, hinter Molière stark zurücktreten, von dessen Charakterkomödien der Avare und Misanthrope so sehr bevorzugt werden, daß ersterer 30, letzterer 23mal gelesen wurde. Ich selbst habe mich seit Jahren nicht dazu entschließen können, Tragödien von Corneille und Racine in der Prima zu lesen, und es war mir eine gewisse Genugtuung, durch Schulthes (5. Direktoren-Konferenz Schleswig-Holstein) und Seitz mein Urteil über den Wert dieser Dichter als Schullektüre wenigstens teilweise bestätigt zu sehen. Ersterer findet mit Hettner (Literatur des 18. Jahrhunderts), daß die meisten Dramen mehr Rhetorik als Poesie bieten, und daß es Zeit sei, „die alten Götzen so bald als möglich zu stürzen. Ihr Kultus enthalte kein sittliches Moment“ u. s. w. Seitz ist der Ansicht, daß niemand den Corneille, Racine und „den andern alten Herrn, die bisher auf Schulen getrieben wurden, eine Träne nachweinen werde.“ Wenn ich auch dieses Urteil, besonders wenn es auf den Cid und auf alle Dramen Racines ausgedehnt wird, etwas zu hart finde, so muß ich doch gestehen, daß ich hinsichtlich der Brauchbarkeit dieser Klassiker für die Schule, wenn auch aus ganz anderen Gründen, als die angeführten Referenten, hinsichtlich ihres Wertes und ihrer Brauchbarkeit für die Schullektüre derselben Meinung bin. Daß aber in Racines Dramen nicht nur gewöhnliche Rhetorik vorherrscht, sondern daß sie in einer wirklich poetischen Sprache geschrieben sind, wird schon zum Teil durch Schillers, allerdings den Dichter des Originals überbietende Übersetzung der Phädra bewiesen. Dem französischen Klassiker wird aber meines Erachtens auch Genüge getan, wenn die Schüler im deutschen Unterricht durch die Nachdichtung Schillers mit Racine bekannt gemacht werden. Die Gründe, weshalb ich die genannten beiden französischen Klassiker aus der französischen Lektüre beseitigt wissen möchte, sind folgende: Die als verbindliche deutsche Lektüre in Prima festgelegte

Hamburgische Dramaturgie zeigt den Schülern die französischen Tragödiendichter in einem Lichte, das sie von vornherein mit Mißtrauen gegen die großen Franzosen erfüllen muß, und wenn auch Lessings vernichtende Kritik in erster Linie sich gegen die von den französischen Dichtern beliebte und willkürliche Auslegung der aristotelischen Gesetze von den drei Einheiten und ähnliches richtet, und im Grunde die Tendenz der Hamburgischen Dramaturgie sichtlich darin zu finden ist, die das deutsche, ja das europäische Theater souverän beherrschenden Franzosen zu entthronen, so scheint es mir doch bedenklich, diese Dichter anderthalb Jahrhunderte nach Lessing den Primanern noch zu bieten; denn namentlich da, wo der französische und deutsche Unterricht, wie in der hiesigen Anstalt, in einer Hand liegt, werden sich die Primaner, wenn ihnen zugemutet werden soll, gleichzeitig die Hamburgische Dramaturgie und ein klassisches französisches Drama zu lesen, an die Bibelstelle erinnert fühlen: „Aus einem Munde gehet Loben und Fluchen". Meine sonstigen Gründe, Corneille und Racine aus den Lehrplänen zu verbannen, habe ich in meiner Programmabhandlung (Sangerhausen 1877) „Sur quelques caractères dans les tragédies de Racine empruntés de l'antiquité" in bezug auf die antike Stoffe behandelnden Dramen Racines unter völliger Anerkennung der Schönheit seiner Sprache mit den Worten ausgesprochen: „Rien ne diffère plus du génie grec, que le génie français. Le grand Boekh a déclaré l'idiome français le plus incapable de toutes les langues modernes de rendre l'expression de la forme de l'antique grecque. Si Racine eût donc offert des personnages qu'il met en scène, une peinture plus comforme à leur origine antique, eût-il été le poète original, qui personnifie en quelque sorte en lui toutes les élégances de l'esprit français au dix-septième siècle?" Die homerischen Helden Racines sind ohne Ausnahme gute französische Kavaliere im χιθών und im ἱμάτιον und seine Heroinen echte französische Prinzessinnen im πέπλος, und ein Schüler, der über madame Hecuba und madame Andromaque und princesse Iphigénie wirklich immer den gebührenden Ernst bewahren kann, hat nach meiner Ansicht keine Spur von Humor. Ich kann aus meiner Erfahrung sagen, daß es mir zum Teil wegen dieser Äußerlichkeiten schon sehr schwer geworden ist, die Schüler dahin zu bringen, in diesen Dramen wirklich Tragödien zu sehen. Furcht und Mitleid wurden nur in sehr geringem Maße bei ihnen erregt. Ich möchte daher vorschlagen, diese Dramen überhaupt aus dem Lehrplane zu verbannnen, oder es mit der Lektüre sorgfältig ausgewählter, gegen den Geist der Antike möglichst wenig verstoßender Ausschnitte aus ihnen bewenden zu lassen. Zudem überragt Molière die Tragödiendichter in solchem Maße, daß man bei der geringen Zahl von dramatischen Dichtungen der Blütezeit der französischen Literatur, die überhaupt auf dem Gymnasium von einer Schülergeneration gelesen werden

können, sich auf seine Charakterkomödien beschränken soll. Der berechtigten Forderung einer Bevorzugung der neueren Literatur kann man dann dadurch Rechnung tragen, daß man eventuell ein anderes Lustspiel, etwa von Scribe und Legouvé „Doigts de fée“ oder Sandeau „Madame de la Seiglière“, oder ähnliche an die Stelle der beiden alten Klassiker treten läßt, in erster Linie aber führe man die Schüler in die Welt Molières ein, dessen Charakterkomödien, z. B. L'Avare, Le Bourgeois Gentilhomme, Les Femmes savantes, Les Précieuses ridicules oder Le Misanthrope (der freilich, wie Münch mit Recht bemerkt, eine gute Prima fordert), von keinem anderen dramatischen Werk der französischen Literatur übertroffen werden. Daß der Misanthrope mit Schulthes als verfehlt anzusehen wäre, weil „der Held gar kein Menschenfeind, überhaupt eine Karrikatur von einem Menschen sei,“ will mir nicht einleuchten. So fehlt denn auch in den zahlreichen von den Referenten entworfenen Kanones in der Primalektüre ein Stück von Molière in keinem Falle. Was nun die Festlegung der gesamten französischen Lektüre in einem Kanon betrifft, so fragt es sich, ob damit gemeint sei, daß in der ganzen Monarchie ein und dieselbe Auswahl für eine längere Dauer oder für je eine Generation der Schüler verbindlich sein soll, was sicher zu einer solchen Centralisation führen würde, wie sie sich zeitweise in dem höheren Schulwesen Frankreichs nicht gerade vorteilhaft bemerkbar gemacht hat, und von der, wie Baumeister in seinem Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 2 Seite 446 andeutet, die französische Unterrichtsverwaltung bereits selbst zurückgekommen zu sein scheint. Die Sache hat etwas ungemein Mechanisches an sich und würde unfehlbar zu einer Art Erstarrung führen. Der wiederholte Hinweis auf die Vorteile, welche eine derartige Festlegung der altsprachlichen Lektüre den Gymnasien gebracht hat, kann meines Erachtens auf die umfangreichere und immer neu sich gebärende Literatur der neueren Sprachen kaum Anwendung finden. Kann in der griechischen und lateinischen Lektüre überhaupt von einer Auswahl die Rede sein? Alles, was den allgemeinen, an jede Schule zu stellenden Forderungen entspricht, ist in dem Kanon der lateinischen und griechischen Autoren aufgenommen, und es könnte höchstens in Frage kommen, ob man diesen nicht einmal nach der praktischen Seite hin durch Stoffe, wie sie in dem Werk von Willamowitz-Möllendorf geboten werden, erweitern oder zu einer stärkeren Betonung der griechischen und römischen Lyrik (etwa in dem von der vortrefflichen Anthologie von Seyffert gebotenem Umfange) zurückkehren soll. Der neusprachliche Kanon müßte mit der Entwicklung der französischen und englischen Literatur doch wenigstens bis zu einem gewissen Grade gleichen Schritt halten. Es empfiehlt sich daher der in einigen Referaten gemachte Vorschlag, den von der Siebzehner-Kommission des Neuphilologentages entworfenen sehr beachtenswerten Kanon der Lektüre

der höheren Schulen zu Grunde zu legen, ohne ihn jedoch durchaus für verbindlich zu erklären. Um nun dem Übel einer allzu großen Konzentration zu begegnen, sind von einigen Anstalten Einzelkanones für die vier obersten Klassen je einer Schülergeneration aufgestellt und zwar einjährige, zweijährige und dreijährige, in denen die Hauptgattungen der französischen Literatur berücksichtigt sind: „Für die englische Schriftstellerlektüre", heißt es in dem Referat des Domgymnasiums zu Magdeburg, „steht am Gymnasium leider meist nur ein Jahr zur Verfügung. Da wo Unter- und Oberprima kombiniert sind, wähle man nur leichtere Schriften, denn, geht der Schriftsteller über die Leistungsfähigkeit des Schülers hinaus, so tritt bei ihm statt des Interesses Unlust ein." Es werden sodann vorgeschlagen: Scott, Tales of a grandfather; Chambers, English History; Gardiner, Historical biographies; Green, England's First Century under the House of Hannover, Modern England; Macaulay, History of England; Creighton, Social History of England; Irving, The Sketchbook; Marryat, The Children of the New Forest; The Three Cutters, The Settlers of Canada; Hope, Holiday Stories; Stories of English Schoolboy Life. Bei getrennter Prima für Oberprima: Dickens, Sketches, A christmas Carol; Byron, Auswahl aus Childe Harold; Shakespeare, Macbeth, Julius Caesar, Coriolanus, Richard II; Sheridan, The Rivals and The School for Scandal. Von den sogenannten Schriftstellern sollen die Geschichtsschreiber die erste Stelle einnehmen, und zwar so, daß im allgemeinen diejenigen Historiker den Vorzug haben, welche die Geschichte des eigenen Landes behandeln. In Bezug hierauf wird von anderer Seite nicht mit Unrecht darauf hingewiesen, daß die Geschichte gewisser Perioden berücksichtigt werden soll, die besonders für die Entwicklung Frankreichs bezw. Englands, von größter Bedeutung gewesen sind. Hiernach würden für die französische Lektüre das Zeitalter Ludwigs XIV., der französischen Revolution und die Napoleonische Zeit wenigstens für das Gymnasium bei der geringen Zahl der Historiker, die überhaupt gelesen werden können, in erster Linie in Frage kommen, und es würde sich ferner empfehlen, unter gewissen Werken wieder diejenigen zu wählen, welche geschichtliche Vorgänge behandeln, die von besonderem Einfluß auf die deutsche Politik und Kultur gewesen sind. Viel weiter wird man in der Lektüre des Gymnasiums nicht greifen können, so wünschenswert es auch wäre, daß Werke über die Kreuzzüge, über die Jungfrau von Orléans und die Hugenottenkriege bekannt würden. Da aber überhaupt im ganzen in dem Kursus einer Generation neben einer Anzahl Gedichte aus einer Anthologie im höchsten Falle nur 4 Geschichtswerke, 2 bis 3 Dramen, und einige mehr der Unterhaltungslektüre angehörige Schriften bewältigt werden können, so liegt es nahe, zu erwägen, ob nicht eine weitere Einführung in die französische Literatur dadurch erzielt werden kann, daß man neben Einzel-

ausgaben ganzer Werke, die ja doch auch nur Ausschnitte aus größeren Werken darstellen, eine Chrestomathie benutzt. Von den bisher vorhandenen Übungsbüchern dieser Art dürfte freilich kaum eines diesen Zweck in dem zu fordernden Maße erfüllen. Neben sorgfältig ausgewählten Abschnitten aus Werken einer Anzahl der bedeutendsten Vertreter aller Literaturgattungen müßte ein solches nur die letzten drei Jahrhunderte umfassendes Sammelbuch kurze literar-historische, nicht von Deutschen entworfene, sondern aus den besten französischen literaturgeschichtlichen Werken entnommene Übersichten und Biographien enthalten. Ein solches Werk würde am besten in ähnlicher Weise, wie das griechische Lesebuch von Willamovitz-Moellendorf, von einer Kommission berufener Fachmänner zu entwerfen sein. Nur mit Hilfe eines derartigen Sammelbuches würde es möglich sein, den Gymnasialschülern wenigstens einen Überblick über die neuere französische Literatur zu verschaffen. Nachdem die Chrestomatie eine Zeitlang förmlich in Verruf erklärt war, ist man neuerdings selbst im deutschen Unterricht der höheren Schulen auf den Gebrauch dieser Art von Lehrbüchern auch in den oberen Klassen zurückgekommen. Wenn in den methodischen Bemerkungen der neuen Lehrpläne in bezug auf die deutsche Lektüre gesagt ist: „Nicht ratsam ist es, ein Drama von Anfang bis zu Ende in der Klasse zu lesen", so wird eine solche Einschränkung sich erst recht auf Werke einer fremden Literatur anwenden lassen und es wird gestattet sein, sich, wie schon oben vorgeschlagen wurde, hinsichtlich der klassischen französischen Dramen auf einige Proben zu beschränken. Von dem Standpunkte der Lehrpläne bis zur Chrestomatie ist der Weg nicht allzu weit. Von den vorhandenen Büchern dieser Art sind Herrigs Chrestomathie und Ploetz' Manuel viel zu umfangreich, und sie enthalten noch zu viel Ballast aus älteren Literaturepochen. In einem den neuen Lehrplänen angepaßten Buche dieser Art müßten alle Schriftsteller der Zeit vor Ludwig XIV. ausgemerzt, die Dichter der Glanzperiode der französischen Literatur wesentlich beschränkt, und die Literatur des 19. Jahrhunderts ausgiebiger berücksichtigt werden. Es kann wohl als selbstverständlich gelten, daß, wie im deutschen Unterricht, neben einem Lesebuche auch einzelne Werke in Schulausgaben gelesen werden. — Von den Schulausgaben sind die aus dem Verlage von Velhagen und Klasing, Renger, Perthes und Gärtner (Bahlsen und Hängesbach), letztere, weil sie besonders moderne Lesestücke berücksichtigen, am meisten empfohlen. An manchen derselben werden die oft überflüssigen Anmerkungen, vor allem auch grammatischer Art, beanstandet, weil sie „die Schüler geradezu auffordern, die gebotenen Aufschlüsse hinzunehmen, statt sich durch eigene Kraft zu belehren." Nicht selten ist auch der entgegengesetzte Fall bemerkt worden, daß häufig die Kommentare hinsichtlich der Realien den Schüler insofern im Stich lassen, als Dinge, für die dem Schüler jeder Apparat

fehlt, nicht erklärt sind. Auch in der Fassung sind manche Kommentare oft viel zu weitschweifig und bringen eine Masse von gelehrtem Material, das zu bewältigen der Schüler keine Zeit hat. Ein Schülerkommentar kann nach meiner Ansicht gar nicht wortkarg genug sein. Da nun die Einführung einer Chrestomatie, die nach meiner Meinung für das Gymnasium geradezu ein Bedürfnis ist, wegen Mangel an geeigneten Werken vorläufig noch eine Sache der Zukunft ist, so will ich wenigstens folgenden generellen Kanon für das Gymnasium aufstellen. Hiernach würden zu lesen sein:

In O III: Ein Historiker oder eine Erzählung.
In U II: Ein Historiker, einige kurze Novellen und ein kleines Lustspiel (wie z. B. von Leclercq, Alfred de Musset und andern), sowie Gedichte aus einer Anthologie.
In O II: Ein Historiker und ein modernes Drama. Daneben Gedichte, wie oben.
In U I: Ein Historiker und ein modernes Drama. Daneben Gedichte aus einer Anthologie.
In O I: Ein Historiker und eine Charakterkomödie von Molière, daneben Gedichte aus einer Anthologie.

Die Lektüre in einem Spezialkanon, in dem bestimmte Schriftsteller ein für allemal festgelegt werden, mag immerhin manche Vorteile bieten. Wenn sich der Lehrer wiederholt mit diesem Stoffe zu beschäftigen hat, gewinnt die sprachliche und sachliche Behandlung der Lektüre und die Beherrschung der Sprache sicherlich in nicht zu unterschätzender Weise, wie Jenrich a. a. O. mit dem Bemerken geltend macht, daß eine solche Einrichtung auch die Mißstände beseitige, die sich bei dem Übergang der Schüler von einer Anstalt auf eine andere ergeben. Trotzdem kann ich mich nicht entschließen, eine so radikale Festlegung der Lektüre zu befürworten.

Nach den auf vorstehenden Blättern geäußerten Ansichten könnte es leicht den Anschein haben, daß ich mich als einen entschiedenen Gegner der Reform des neusprachlichen Unterrichts zu bekennen beabsichtigt hätte. Ich glaube daher, obwohl ich an den betreffenden Stellen meines Mitberichts die Vorteile der nach meiner Meinung zweckmäßigen Neuerungen rückhaltlos anerkannt habe, hier noch ganz ausdrücklich aussprechen zu sollen, daß ich für die Verdienste der Reformer keineswegs blind bin. Daß diese aus dem neusprachlichen Unterricht viel Veraltetes und Überlebtes beseitigt und daß sie diesem Fache neue Wege gewiesen haben, wird man als ein namhaftes Verdienst anerkennen müssen. Manche didaktische Neuerungen selbst der Ultrareformer habe ich überhaupt nur mit Rücksicht auf die Bedürfnisse

des Unterrichtsbetriebes am Gymnasium unter Darlegung der aus der geringen Unterrichtszeit resultierenden Gründe ablehnen zu müssen geglaubt. Diese Gründe sind für die humanistischen Anstalten aber zwingend: „Qui trop embrasse, mal étreint"!

Leitsätze des Mitberichterstatters.*)

A.

Betreffend die Beherrschung der französischen und englischen Sprache im allgemeinen:

1. Die Schüler des Gymnasiums lassen sich insoweit zu einer Geübtheit im mündlichen Gebrauch der französischen Sprache führen, als darunter die Fähigkeit verstanden wird, bei vorherrschend französischer Interpretation der in Prima gelesenen Schriftsteller dem Unterrichte zu folgen und über die in ihrem Gesichtskreise liegenden Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens sich in der Fremdsprache auszudrücken, also die Fähigkeit, einen nicht zu schwierigen französischen Prosaiker ohne Vorbereitung ins Deutsche zu übersetzen.
2. In dem wahlfreien englischen Unterricht des Gymnasiums ist der mündliche Gebrauch der Fremdsprache zwar von der ersten Lehrstunde an zu üben, doch sind die Ziele dem Verhältnis der für den Lehrgegenstand verfügbaren Zeit anzupassen.

B.

Mittel und Wege, die Schüler des Gymnasiums zu einer angemessenen Geübtheit im mündlichen Gebrauch der französischen Sprache zu führen:

a) Aneignung und Befestigung des Wort- und Phrasenschatzes.

1. Das fest anzueignende Sprachmaterial umfaßt:
   - α) Die Person des Schülers,
   - β) Die wichtigsten äußeren Einrichtungen der Schule und die wichtigsten grammatischen Bezeichnungen.
   - γ) Einige besonders geeignete Unterrichtsfächer, z. B.: Erdkunde, Geschichte, Literatur-, Kulturgeschichte.
   - δ) Auch Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens können im Gymnasialunterricht zum Gesprächsstoffe dienen; das Ausdrucksbedürfnis des Schülers kann jedoch nicht in gleichem Maße als auf den Realanstalten berücksichtigt werden.
2. These des ersten Berichterstatters.
3. Desgleichen.
4. Desgl.
5. Statt eines Vokabulars ist in den mittleren und oberen Klassen ein Sprachübungsbuch zu benutzen.

---

*) Die Leitsätze sind nach Vereinbarung mit dem ersten Berichterstatter aufgestellt; die Bezeichnungen A, a, B, 1, 2, α β usw. gehen mit denen der Hauptreferates parallel.

6. These des ersten Berichterstatters.
7. Desgl.
8. Desgl.
9. Desgl.
10. Desgl.

b) Der Inhalt und Umfang der Sprechübungen

1. α) These des ersten Berichterstatters.
   β) Daß der Gedankeninhalt gelesener Texte vom Schüler in freiem Ausdruck wiedergegeben wird.
   γ) Daß auf der Oberstufe ausnahmsweise bei besonders leichten Stellen an die Stelle der Übersetzung des Textes eine Besprechung in der Fremdsprache tritt, kann auf dem Gymnasium nur ausnahmsweise bei leichten und übersichtlichen Stellen erzählender Prosa verlangt werden.
2. Soweit Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens zum Gesprächsstoff dienen, ist das Ausdrucksbedürfnis des französischen Unterrichts in maßvoller Weise zu berücksichtigen.
3. These des ersten Berichterstatters mit Auslassung der Worte: „oder in Ermangelung solcher an Vokabularien."
4. These des ersten Berichterstatters.
5. These des ersten Berichterstatters mit dem Zusatze: Vielmehr hat sich der Umfang derselben nach der Ergiebigkeit des gelesenen Textes für die Sprechübungen zu richten.
6. These des ersten Berichterstatters.
7. In der Prima ist die Fremdsprache vorherrschend als Unterrichtssprache des Französischen besonders bei den dem Schüler zu gebenden Übersetzungshilfen (z. B. durch Umschreibung schwieriger Ausdrücke, sowie durch synonymische und etymologische Hinweisungen) zu gebrauchen.

c) Die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus der fremden Sprache ins Deutsche und umgekehrt.

1. These des ersten Berichterstatters.
2. Desgl.
3. Desgl.
4. Desgl.

d) Auswahl der Lektüre, besonders für die oberen Klassen

1. These des ersten Berichterstatters mit der Einschränkung, daß ganze Stücke von Corneille und Racine nicht zu lesen sind.
2. These des ersten Berichterstatters.
3. Desgl.
4. Desgl.
5. Abgelehnt.
6. These des ersten Berichterstatters für das Gymnasium abgelehnt.
7. Sammelbücher (Chrestomathien), mit literarhistorischen Übersichten sind für das Gymnasium Bedürfnis.

Gemeinschaftliche Leitsätze beider Berichterstatter.

A.

Die Herstellung der Beherrschung der französischen und englischen Sprache auf höheren Lehranstalten im allgemeinen.

I. Bei **Reallehranstalten**:

1. Die Schüler der Realanstalten lassen sich insoweit zur Beherrschung der französischen und der englischen Sprache führen als unter Beherrschung dieser Sprachen ihr sicherer mündlicher Gebrauch als Geschäfts- und Unterrichtssprache in den fremdsprachlichen Lehrstunden der beiden obersten Klassenstufen sowie die Fertigkeit, lehrplanmäßige schriftliche Darstellungen zu liefern und die gangbaren Schriftsteller in das Deutsche zu übertragen, verstanden wird.
2. Das Ziel, soweit die mündliche Geübtheit in Betracht kommt, ist als erreicht anzusehen, wenn der Gebrauch der bezüglichen fremden Sprache bei der Reifeprüfung in allen Teilen der französischen bezw. englischen Prüfung durchgeführt werden kann.

II. Bei **Gymnasien**:

1. Die Schüler des Gymnasiums lassen sich insoweit zu einer Geübtheit im mündlichen Gebrauch der französischen Sprache führen, als darunter die Fähigkeit verstanden wird, bei vorherrschend französischer Interpretation der in Prima gelesenen Schriftsteller dem Unterrichte zu folgen und über die in ihrem Gesichtskreise liegenden Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens sich in der Fremdsprache auszudrücken, also die Fähigkeit, einen nicht zu schwierigen französischen Prosaiker ohne Vorbereitung ins Deutsche zu übersetzen.
2. In dem wahlfreien englischen Unterricht des Gymnasiums ist der mündliche Gebrauch der Fremdsprache zwar von der ersten Lehrstunde an zu üben, doch sind die Ziele dem Verhältnis der für den Lehrgegenstand verfügbaren Zeit anzupassen.

B.

Mittel und Wege, die Schüler der höheren Lehranstalten zu einer angemessenen Beherrschung der französischen und englischen Sprache zu führen.

a) Aneignung und Befestigung des Wort- und Phrasenschatzes.

I. Bei **Reallehranstalten**:

1. Das fest anzueignende Sprachmaterial umfaßt einen planmäßig zu erweiternden Wort- und Phrasenschatz
   - α) betr. die Person des Schülers,
   - β) betr. die äußeren Einrichtungen der Schule und die besonderen Bedürfnisse fremdsprachlichen Unterrichts,
   - γ) betr. die sonstigen Unterrichtsfächer der Schule soweit ihr Lehrstoff in einem philologisch gehaltenen Unterricht verarbeitet zu werden pflegt.

2. Auf allen Stufen ist der fest anzueignende Wort- und Phrasenschatz im Zusammenhange darzubieten.
3. Der fest anzueignende Wort- und Phrasenschatz ist zu gewinnen
   α) auf der Unterstufe aus dem Elementarbuche,
   β) auf den übrigen Stufen aus einem Sprachaneignungsbuche.
4. Es ist wünschenswert, daß das Sprachaneignungsbuch zur Veranschaulichung der grammatischen Gesetze geeignet sei und für die grammatischen Übungen den Stoff liefere.
5. Ein sachlich geordnetes Vokabular kann in Ermangelung eines passend eingerichteten Sprachaneignungsbuches gute Dienste leisten.
6. Es empfiehlt sich, auf der Mittel- und Oberstufe den Sprachaneignungs-Unterricht durch die Benutzung von Bildern, Landkarten, Anschauungsgegenständen und Handlungen zu unterstützen und zu beleben.
7. Die Schüler sind zur Befestigung ihres Wortschatzes auf allen Klassenstufen maßvoll, aber konsequent, zum Auswendiglernen von Dichter- und Prosastellen anzuhalten.
8. Auf jeder Klassenstufe ist neben der sogenannten immanenten Wiederholung für die genaue Wiederholung des den voraufgehenden Stufen zugewiesenen Teils des anzueignenden Wort- und Phrasenschatzes in organischer Weise Sorge zu tragen.
9. Auf allen Klassenstufen empfiehlt es sich, den Besitz des angeeigneten Sprachguts durch Gruppierung und Reihenbildung nach sachlichen oder sprachlichen Gesichtspunkten zu befestigen.
10. Sprechübungen sind in hohem Maße geeignet, den erlernten Wort- und Phrasenschatz zum dauernden Besitz der Schüler zu machen.

II. Bei **Gymnasien**:

1. Das fest anzueignende Sprachmaterial umfaßt:
   α) Wie Leitsatz 1α betr. Reallehranstalten.
   β) Die wichtigsten äußeren Einrichtungen der Schule und die wichtigsten grammatischen Bezeichnungen.
   γ) Einige besonders geeignete Unterrichtsfächer, z. B.: Erdkunde, Geschichte, Literatur-, Kulturgeschichte.
   δ) Auch Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens können im Gymnasialunterricht zum Gesprächsstoffe dienen; das Ausdrucksbedürfnis des Schülers kann jedoch nicht in gleichem Maße als auf den Realanstalten berücksichtigt werden.

2.
3.
4.
5.
6. } Wie Leitsatz 2—10 betr. Reallehranstalten.
7.
8.
9.
10.

b) Der Inhalt und Umfang der Sprechübungen.

I. Bei **Reallehranstalten:**

1. Bei der Schriftstellerlektüre läßt sich der Inhalt der Sprechübungen dadurch gewinnen, daß
   α) der Text „in Bewegung gesetzt wird,"
   β) der Gedankeninhalt der gelesenen Texte vom Schüler in freiem Ausdruck wiedergegeben wird,
   γ) auf der Oberstufe zeitweise an die Stelle der Übertragung des Textes eine Besprechung desselben in der fremden Sprache tritt.
2. Soweit Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens zum Gesprächstoff dienen, ist das Ausdrucksbedürfnis des Schullebens vorzugsweise zu berücksichtigen.
3. Auch den Sprechübungen im Anschluß an Anschauungsbilder und ähnliche Hilfsmittel, an Konversationsbücher oder in Ermangelung solcher an Vokabularien ist durch individuelle und konkrete Beziehung positives Gesprächsinteresse zu sichern.
4. Realien, die für die Erkenntnis der französischen bezw. englischen Kultur von grundlegender Wichtigkeit sind, bieten für die Sprechübungen der Oberstufe besonders wertvollen Inhalt dar.
5. Den Umfang der Sprechübungen durch ein genaueres Zeitmaß für die einzelnen Lehrstunden festzustellen, ist nicht wünschenswert.
6. Sprechübungen sind auf allen Klassenstufen und in jeder Lehrstunde zu betreiben.
7. Der Gebrauch der fremden Sprache als Unterrichtssprache ist von der Unterstufe an allmählich vorzubereiten, von der Unterprima ab ist ausschließlich die Fremdsprache zu gebrauchen.

II. Bei **Gymnasien:**

1. α) Wie Leitsatz 1α betr. Reallehranstalten.
   β) Wie Leitsatz 1β betr. Reallehranstalten.
   γ) Auf der Oberstufe kann nur ausnahmsweise bei besonders leichten Stellen an die Stelle der Übersetzung des Textes eine Besprechung in der Fremdsprache treten.
2. Soweit Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens zum Gesprächsstoff dienen, ist das Ausdrucksbedürfnis des französischen Unterrichts in maßvoller Weise zu berücksichtigen.

3.
4.
5.
6. } Wie Leitsatz 3—6 betr. Reallehranstalten.

7. In der Prima ist die Fremdsprache vorherrschend als Unterrichtssprache des Französischen, besonders bei den dem Schüler zu gebenden Übersetzungshilfen, zu gebrauchen.

c) Die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus der fremden Sprache ins Deutsche und umgekehrt.

I. Bei **Reallehranstalten:**

1. Die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus den fremden Sprachen sind als erfüllt anzusehen, wenn der Schüler imstande ist,

den seiner Klassenstufe zugewiesenen Schriftsteller schließlich ohne Vorbereitung sinngemäß, dem Geist der Muttersprache entsprechend und grammatisch richtig in das Deutsche zu übertragen.

2. Fertigkeit bei der Herübersetzung ist auf der Unterstufe noch nicht zu verlangen.
3. Fertigkeit bei den Übersetzungen in die fremde Sprache ist nicht zu beanspruchen.
4. Die Übersetzungen in die fremde Sprache sind als genau zu erachten, wenn sie grammatisch richtig sind und zutreffendes Wort- und Phrasenmaterial darbieten.

II. Bei **Gymnasien**:

1.
2.
3.
4. } Wie Leitsatz 1—4 betr. Reallehranstalten.

d) Die Auswahl der Lektüre, besonders der oberen Klassen.

I. Bei **Reallehranstalten**:

1. Aus sprachlichen Rücksichten ist die Auswahl der Schulschriftsteller außer auf Corneille, Racine, Molière, Lafontaine bezw. Shakespeare auf die Literatur seit etwa dem letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts zu beschränken.
2. Lesestoffe mit vorwiegend dialektischer oder sonst niederer Sprache sind von der Klassenlektüre auszuschließen.
3. Auch unter sprachlichem Gesichtspunkt ist die Darbietung verschiedener literarischer Gattungen erforderlich.
4. Die verschiedenen literarischen Gattungen sind insoweit zu berücksichtigen als sie für die Erkenntnis der Eigenart der französischen bezw. englischen Literatur und ebendamit auch sprachlich von besonderer Wichtigkeit sind.
5. Die Aufstellung allgemein verbindlicher Kanones ist wünschenswert, Kanones für die einzelne Anstalt sind notwendig.
6. Die planmäßige Auswahl der französischen Lektüre hat sich mit der planmäßigen Auswahl der englischen Lektüre zu einem systematischen Ganzen zu ergänzen.
7. Abgesehen von Gedichtsammlungen sind Sammelbücher auf der Oberstufe nicht zu empfehlen.

II. Bei **Gymnasien**:

1. Ganze Stücke von Corneille und Racine sind nicht zu lesen. Sonst wie Leitsatz 1 betr. Reallehranstalten.

2.
3.
4. } Wie Leitsatz 2—4 betr. Reallehranstalten.

5. Die Aufstellung eines Kanons ist nicht wünschenswert.
6. Ebenso wenig die Rücksichtnahme im Französischen auf das Englische oder umgekehrt.
7. Sammelbücher, (Chrestomathien), mit literarhistorischen Übersichten sind Bedürfnis.

III.

Themata zur mündlichen Verhandlung.

1.

Bedeutung und Stellung der freien Vorträge*) im deutschen Unterricht der oberen Klassen und die Gestaltung dieses Unterrichtszweiges.

Berichterstatter: Prof. Dr. von Hagen, Direktor des Gymnasiums in Neuhaldensleben.

Leitsätze.

I. Die Bedeutung der frei gesprochenen Berichte.

1. Die Bedeutung der frei gesprochenen Berichte für die Schule liegt wesentlich in ihrer geistbildenden Kraft: der Redende bedarf bei diesen Übungen vollständiger innerer Sammlung und energischer Konzentration, um in kurz bemessener Frist gleichzeitig den Stoff beherrschen, den Gedankengang einhalten, treffenden Ausdruck und richtigen Satzbau wählen zu können.
2. Auch Wille und Charakter werden durch diese Übungen gebildet. Denn wenn der Schüler ohne jedes Hilfsmittel seine Gedanken vor Lehrer und Mitschülern vortragen soll, so gilt es durch kräftige Willensanstrengung das Unbehagen und die Befangenheit niederzukämpfen, welche durch das Bewußtsein erregt werden, der Gegenstand der Aufmerksamkeit vieler zu sein.
3. Den Übungen in freien Berichten kommt auch eine praktische Bedeutung zu, insofern sie dazu anleiten, Gedanken in freier Rede richtig, gewandt und schließlich auch eindrucksvoll darzulegen. Diese Fähigkeit gilt als ein Merkmal des Gebildeten und ist in unserer Zeit der zunehmenden religiösen, politischen und sozialen Kämpfe doppelt erwünscht.
4. Besondere Bedeutung haben diese Übungen für die deutsche Jugend, der es im Gegensatz zu der anderer Nationalitäten an Redelust und Redefertigkeit erfahrungsmäßig um so mehr gebricht, je geringer die Bildung in der häuslichen Umgebung des Schülers ist, je weniger also von dieser Seite her der Scheu entgegengewirkt wird mit der eigenen Persönlichkeit hervorzutreten, und je weniger es noch immer in anderen Unterrichtszweigen gelingt, fließende Antworten in ganzen Sätzen zu erzielen.

*) Nach den Lehrplänen S. 20 würde statt der gesperrt gedruckten Worte „der Übungen in frei gesprochenen Berichten“ zu sagen sein.

5. Kein anderer Unterrichtsgegenstand verhilft dem Schüler durch Gewährung äußerer Freiheit und durch die Aufhebung seiner gewohnten Receptivität im Falle des Gelingens zu solchem Maße innerer Freiheit und Selbständigkeit, zu solchem Selbstvertrauen und zu solcher Sicherheit des Auftretens.
6. Die Bedeutung dieser Übungen für die Zuhörer ist gering. Doch siehe unten III, 8 c.

II. Die Stellung im deutschen Unterrichte.

1. Erklärung von Literaturwerken, Vorführung von Dichterpersönlichkeiten, Besprechung von Aufsätzen, Kontrolle der Privatlektüre müssen die Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts bleiben. Daher darf auf die Berichte in der Regel wöchentlich nicht mehr als etwa eine halbe Stunde Zeit verwendet werden.
2. Die Beschränkung auf „Stoffe, die im deutschen Unterricht behandelt worden sind", wie sie die Lehrpläne fordern (S 20), entschädigt diesen Unterricht einigermaßen für die Zeit, die er zur Verfügung stellt, und verhütet fremdartige Themata, deren Gegenstand dem Lehrer vielleicht fernliegt, während gleichzeitig durch die folgenden Worte der Lehrpläne „oder dazu in Beziehung stehen" die nötige Freiheit der Bewegung gewahrt ist.

III. Die Gestaltung dieser Übungen.

1. Der Lehrer hat das Thema zu stellen oder doch zu genehmigen.
2. Ein Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren soll angestrebt werden
   a) im Inhalt und Stoff der Berichte,
   b) nach dem Maße seiner Bearbeitung und der Vorbereitung auf den Bericht überhaupt,
   c) nach der äußeren Haltung und Stellung des Sprechenden.
3. Die Berichte sollen grundsätzlich nicht Aufsätze in oratorischer Form sein, für die das Sammeln und Sichten eines umfangreichen und schwierigen Materials erforderlich sein würde.
4. Den Übungen sind vorzugsweise zu Grunde zu legen in U II Dichterbiographien, Inhaltsangaben von Epen und leichteren Dramen; in O II Abschnitte aus dem Nibelungenliede, aus der Gudrun, aus dem Waltharius manu fortis, aus den höfischen Epen und aus besonders sorgfältig gewählten Stücken der Tiersage, weniger (als zu schwierig) Lieder Walthers; in I Inhaltsangaben von Werken der Klassiker, Grillparzers und neuerer Dichter.
5. Vor dem ersten Versuche in U II ist eine kurze Anleitung zu geben, wie der Schüler sich durch Sammeln und Verwerten des Materials usw. vorzubereiten hat.
6. Sachliches Verständnis und lebendiges Interesse für den Gegenstand sind Voraussetzungen für das Gelingen.
7. Auch durch Wahl eines besonders tüchtigen Schülers ist nach Möglichkeit dafür zu sorgen, daß der erste Versuch gelingt.
8. „Die Berichte dürfen nie in ein Aufsagen auswendig gelernter Aufsätze ausarten" (Lehrpläne S. 21).
   Dies Ziel läßt sich erreichen:
   a) wenn die Zeitdauer der Berichte möglichst eingeschränkt wird. Kurze Berichte gewähren dieselben Vorteile wie langdauernde, ohne deren

Nachteile zu haben. Ob überhaupt Durchschnittsschüler imstande sind, 15—20 Minuten lang wirklich frei über einen Gegenstand zu reden, ist zweifelhaft;

b) wenn die Einreichung einer aufsatzähnlichen Ausarbeitung vom Schüler nicht verlangt wird. Wird sie gefordert, und soll sie der Schüler nicht auswendiglernen, so muß er für denselben Gegenstand eine doppelte Formengebung, also eine schwierige und ihm unangenehme Aufgabe leisten;

c) wenn von allen Schülern zu derselben Stunde Vorbereitung auf mehrere ganz kurze, etwa 4—6 Minuten erfordernde Berichte über Gegenstände verlangt wird, bezüglich derer sie schon im Unterrichte „festes Wissen und klare Anschauung" (Lehrpl. S. 21) erlangt haben. In diesem Falle werden sie sich schwerlich der Mühe unterziehen die Themata auszuarbeiten. — Nur bei solchem Verfahren haben alle durch ihre Vorbereitung Gewinn, und lernt einer vom andern, wie ein Thema geschickt behandelt wird.

9. Einen besonderen Platz weise man dem Schüler erst an, nachdem einige Übung erlangt ist.
10. Nach Schluß des Berichtes hat der Lehrer eine Beurteilung und nötigenfalls Ergänzungeu und Berichtigungen zu geben. Es hängt von seinem Ermessen ab, die anderen Schüler hierzu mit heranzuziehen oder nicht.

2.

Wie haben sich die höheren Schulen zur Fremdwörterfrage zu stellen?

Berichterstatter: Dr. Roehl, Direktor des Kgl. Domgymnasiums in Halberstadt.

Leitsatz.

Die höheren Schulen haben zur Fremdwörterfrage sich ebenso zu stellen, wie es die weit überwiegende Mehrzahl der Gebildeten tut; sie sollen weder mit Fremdwörtern prunken noch sich in den Dienst einer unverständigen Puristerei begeben.

3.

Welche Erfahrungen sind mit dem Betrieb des Mittelhochdeutschen in O II gemacht worden, und wie empfiehlt es sich diesen Unterrichtszweig zu gestalten?

Berichterstatter: Dr. Schmidt, Direktor des Kgl. Gymnasiums in Schleusingen.

Leitsätze.

I. Der Lehrstoff des Altdeutschen trägt die Eigenschaften in sich, welche günstige Unterrichtserfahrungen gewährleisten; da

a) die Schüler ihm als einem vaterländischen von vornherein lebhafte Anteilnahme entgegenbringen,

b) er zur Förderung der geistigen und sittlichen Bildung der Schüler sehr geeignet, für ihre nationale Bildung unentbehrlich ist,

1) in formaler Hinsicht: er verschafft eine Vorstellung von dem gesetzmäßigen Zusammenhange der indogermanischen Sprachen, ferner von der Entwicklung der deutschen Sprache und erhöht so das Verständnis für die Muttersprache auch in ihrem heutigen Zustande;
2) in inhaltlicher Beziehung:
   α) er macht mit dem Entwicklungsgange der deutschen Literatur bekannt und führt in ihre erste Blütezeit ein,
   β) er bietet einen Inhalt, welcher der Fassungskraft der Obersekundaner besonders gemäß und für ihre Charakterentwicklung wertvoll ist.

II. Der Unterrichtsgang ist nach den Vorschriften der Lehrpläne von 1901 zu gestalten mit folgenden näheren Bestimmungen:
   a) Die Hauptabschnitte der Lektüre sind im Urtext zu lesen.
   b) Der vorgeschriebene Lehrstoff ist zu ergänzen:
      1) Durch einen durchaus auf das Wesentliche beschränkten Überblick über die indogermanische Sprachfamilie und über die Entwicklung der deutschen Sprache bis zum Neuhochdeutschen.
      2) Durch einen Abriß der vormittelhochdeutschen Literatur in ihren bedeutendsten Erscheinungen.
   c) Für den altdeutschen Lehrstoff ist die Zeit von Ostern bis Weihnachten in O II zu verwenden.
   d) Der Unterricht im Altdeutschen ist nur von einem germanistisch gebildeten Lehrer erfolgreich durchzuführen.
   e) Folgender Lehrgang hat sich durch die Erfahrung bewährt:
      1) Wiederholung der hauptsächlichsten grammatischen Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache (Ablaut, Umlaut, Brechung, starke und schwache Konjugation und Deklination).
      2) Überblick über die indogermanischen Sprachen und über die Entwicklung der deutschen Sprache (erste, zweite Lautverschiebung, Unterschied von Hoch- und Niederdeutsch an Beispielen, Hauptunterschiede von Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch).
      3) Abriß der altdeutschen Literatur mit Einbeziehung des Gotischen.
      4) Die Hauptabschnitte des Nibelungen- und Gudrunliedes im Urtext, ebenso ausgewählte Gedichte Walthers von der Vogelweide. Das sprachliche Verständnis, durch Punkt 1) und 2) vorbereitet, wird induktiv weitergeführt durch Erläuterung durchgehender formaler und syntaktischer Eigentümlichkeiten. Ein Zusammenfassen der Formenlehre in Paradigmen zum Auswendiglernen ist überflüssig.
      5) Durchblick durch Wolfram von Eschenbachs Parcival mit Lesen einiger bezeichnender Stellen nach einer Übersetzung.
      6) An den geeigneten Stellen Vorträge über verwandte Werke aus dem Altdeutschen und über Neubearbeitungen mittelalterlicher Stoffe in der neueren Dichtung.

Protokolle der Verhandlungen.

Erste Sitzung den 3. Juni 1903, morgens 8 Uhr.

Herr Oberregierungsrat Geh. Rat Trosien eröffnet die 9. Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen, indem er zunächst der Freude darüber Ausdruck gibt, daß der Herr Minister einen Vertreter entsandt habe, der ein maßgebender Dolmetscher der neuen Lehrpläne sei, und indem er Herrn Geh. Oberregierungsrat Gruhl herzlich willkommen heißt. Sodann überbringt er die Grüße Sr. Exc. des Herrn Oberpräsidenten Staatsministers Dr. von Boetticher, der zu seinem Bedauern zur Zeit am Erscheinen verhindert sei, dasselbe jedoch für den letzten Tag in Aussicht gestellt habe.

Nach ihm ergreift Herr Geh. Ober-Regierungsrat Gruhl das Wort. Es sei ihm eine Ehre und besondere Genugtuung, an dieser Versammlung teilnehmen und ihr die Grüße wie die Wünsche des Ministeriums übermitteln zu können. Nach einem Hinweis auf die Wichtigkeit der Direktoren-Versammlungen, den Schatz pädagogischer Weisheit, der in ihren Protokollen niedergelegt sei, die Bedeutsamkeit persönlicher Berührung der Direktoren wie des Austausches ihrer Meinungen, betont er weiter, auch das Ministerium habe seinerseits den Wunsch nach tunlichster Fühlung mit den Direktoren. So liege es ihm am Herzen, bei dieser Gelegenheit eine vertrauliche und zugleich freie Besprechung gewisser außerhalb des Rahmens der gestellten Themen liegender Fragen zu veranlassen. Er schließt mit dem Wunsche, daß die Beratungen einen guten, ersprießlichen Verlauf nehmen möchten.

Geh. Regierungsrat Krüger-Dessau dankt für die Erlaubnis, an den Verhandlungen teilnehmen zu dürfen. Hiernach gibt der Vorsitzende, Oberregierungsrat Trosien, eine Übersicht über die innerhalb der letzten vier Jahre eingetretenen Veränderungen.

Seit der letzten Direktorenversammlung sind im Provinzial-Schulkollegium folgende Veränderungen eingetreten: Die durch den Tod des Provinzial-Schulrats Dr. Kramer erledigte Stelle ist vom Herrn Minister dem Direktor des von Saldernschen Realgymnasiums Prof. Dr. Beyer definitiv übertragen.

Neu eingetreten ist der Professor Kummerow, bisher Oberlehrer am Königlichen Gymnasium in Bromberg, als ständiger schultechnischer Mitarbeiter.

Neu gegründet ist die Realschule in Suhl, in weiterer Entwicklung begriffen die mit dem Gymnasium verbundene Realschule in Aschersleben. Die Oberrealschule in Weißenfels sowie die Realschule in Mühlhausen haben ihre Entwicklung vollendet. Die Umwandlung des Gymnasiums in Sangerhausen ist aufgegeben worden, die noch vorhandenen Realklassen sind in der Auflösung begriffen. Das Gymnasium in Seehausen sowie das Realprogymnasium in Delitzsch sind vollständig in Realschulen umgewandelt. Der Realschule in Naumburg wird ein Reformrealgymnasium nach Frankfurter System angegliedert, Ostern d. Js. hat die erste Versetzungsprüfung nach O II stattgefunden. Am Domgymnasium in Magdeburg werden Reformgymnasialklassen angegliedert; die Angliederung ist gegenwärtig bis zur Quarta vorgeschritten.

Im Herzogtum Altenburg ist zu Schmölln eine Realschule in der Entwicklung begriffen.

Es sind in die Versammlung neu eingetreten:

A. Durch Berufung aus einer andern Provinz:
1. der Direktor des Königl. Gymnasiums in Landsberg a./W. Prof. Anz an das Gymnasium in Nordhausen.
2. Der Direktor des Fürstlichen Gymnasiums in Rudolstadt Prof. Dr. Ritter als Direktor an das Gymnasium in Quedlinburg.
3. Der Direktor des Gymnasiums in Lemgo Dr. Jordan an das Fürstliche Gymnasium in Wernigerode.

B. Durch Ernennung zum Direktor:
1. Dr. Rassow, Direktor des Gymnasiums in Burg,
2. Prof. Dr. Biereye, Rektor der Klosterschule Roßleben,
3. Dr. Zehme, Direktor des Gymnasiums in Stendal,
4. Prof. Dr. Nath, Direktor des Realgymnasiums in Nordhausen.

Im Herzogtum Anhalt ist an Stelle des von der Leitung des Gymnasiums in Dessau zurückgetretenen Geheimen Schulrats Dr. Krüger der Direktor Prof. Dr. Ballin, am Herzoglich Altenburgischen Gymnasium in Eisenberg an Stelle des verstorbenen Direktors Prof. Dr. Dorstewitz der Prof. Dr. Geyer vom Friedrichsgymnasium in Altenburg, in Rudolstadt an Stelle des in preußische Dienste übergetretenen Direktors Dr. Ritter der Prof. Dr. von Nagy vom Stadtgymnasium in Halle getreten.

Als Vertreter der in der Entwicklung begriffenen Realschulen in Suhl und Schmölln sind die Dirigenten Oberlehrer Dr. Völker und Dr. Petri, als Vertreter des Gymnasiums in Cöthen der Prof. Nouvel, als Vertreter des Gymnasiums in Zerbst der Prof. Kluge und als Vertreter des Gymnasiums in Gera Prof. Dr. Schneider erschienen.

Versetzungen von Direktoren innerhalb der Provinz sind in den letzten vier Jahren nicht vorgekommen.

Von den Teilnehmern der vorigen (8.) Versammlung sind ausgeschieden:

A. Durch Übertritt in den Ruhestand:
   Direktor Geheimer Regierungsrat Dr. Dihle vom Gymnasium in Quedlinburg.
   Dr. Wiesing, Direktor des Realgymnasiums in Nordhausen.

B. Durch Versetzung in ein anderes Amt außerhalb der Provinz:
   1. Prof. Dr. Aly, Direktor des Gymnasiums in Burg,
   2. Prof. Dr. Sorof, Rektor der Klosterschule in Roßleben,
   3. Dr. Friedel, Direktor des Fürstl. Gymnasiums in Wernigerode.

C. Gestorben sind:
   1. Direktor Dr. Schulze vom Gymnasium in Nordhausen,
   2. Prof. Dr. Gutsche, Direktor des Gymnasiums in Stendal,
   3. Prof. Dr. Dorstewitz, Direktor des Herzoglichen Christians-Gymnasiums in Eisenberg S.-A.

D. Verhindert durch Krankheit oder andere Umstände an der Versammlung teilzunehmen, sind:
   1. Prof. Gast, Direktor des Gymnasiums in Cöthen,
   2. Prof. Dr. Grumme, Direktor des Gymnasiums in Gera,
   3. Dr. Seelmann, Direktor des Gymnasiums in Zerbst.

Protokoll über die Besprechung des ersten Gegenstandes:

Über die Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen

a) durch propädeutischen Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und Psychologie,

b) durch Erörterung geeigneter Stoffe in der Schriftstellerlektüre und im übrigen Unterricht.

Verhandelt den 3. Juni 1903.

Vorsitzender: Oberregierungsrat Trosien.
Berichterstatter: Rektor Prof. Dr. Muff.
Mitberichterstatter: Rektor Dr. Rausch.
Schriftführer: Gymnasialdirektor Prof. Anz und Gymnasialdirektor Prof. Dr. Ballin.

Die **allgemeine Besprechung** wird auf den Vorschlag des Vorsitzenden an den ersten der Leitsätze angeschlossen. Da in verschiedenen Referaten

ein Zweifel über den Sinn des Themas zum Ausdruck gekommen ist, bemerkt zunächst der Vorsitzende, daß nach der Fassung desselben die Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen natürlich in Frage gestellt werden könne, betont jedoch, daß er persönlich, wie die Berichterstatter, von dieser Pflicht überzeugt sei. Sodann erteilt er das Wort dem Berichterstatter Muff.

Dieser dankt der hohen Behörde für die Stellung gerade dieses zeitgemäßen Themas. Darauf geht er kurz ein auf das Referat des Mitberichterstatters, um auf die wesentliche Meinungsverschiedenheit zwischen diesem und ihm hinzuweisen. Dr. Rausch habe eine Leistung ersten Ranges geboten; allein er fürchte, unsere Zustände seien für seine Forderungen noch nicht reif. Derselbe verlange Einführung in die Metaphysik, Erkenntnistheorie, Ästhetik usw., d. h. eigentliche Philosophie, nicht nur elementare Propädeutik; das erscheine ihm zu hoch. Der Mitberichterstatter habe auch kein Recht, sich mit seiner Forderung auf Goethe, keins, sich auf die neuen Lehrpläne zu berufen. Auch die Referate gingen im allgemeinen in seiner Richtung, nicht in der von Rausch. Noch bemerkt er, daß der Mitberichterstatter jene nicht genügend verwertet habe.

Der Mitberichterstatter Rausch verwahrt sich gegen diesen Vorwurf. Er habe die Referate ebenfalls genau studiert und sie nur deshalb nicht ausgeschöpft, weil das seitens des Berichterstatters geschehen sei. Ferner betont er, er billige im wesentlichen sämtliche Thesen des Berichterstatters, habe aber in seinem Mitbericht noch einen anderen Weg als gangbar vorschlagen wollen.

Darauf tritt man in die Beratung der **Leitsätze des Berichterstatters** ein, nachdem der Vorsitzende ersucht hat, sich bei der Debatte an ihre Reihenfolge zu halten.

These 1 wird ohne Debatte angenommen.

Zu These 2 wünscht Mischer unter f) hinzuzufügen: „Aufgabe der philosophischen Propädeutik ist es, dem natürlichen philosophischen Erkenntnisverlangen des reiferen Schülers möglichst entgegenzukommen.“ Fries-Halle schlägt vor, 2b) so zu fassen: „auf das Gemeinsame in den getrennten Wissensgebieten hinzuweisen“ und 2b) mit 2a) zu vereinigen. Dagegen spricht Muff. Rausch empfiehlt die Annahme des Antrags Mischer. Geh. Rat Krüger bezeichnet denselben als auch ihm sympathisch, aber als überflüssig nach 2a). Der Vorsitzende stimmt jenem ebenfalls zu, erkennt hingegen nicht an, daß er nach 2a) müßig sei. Muff wünscht den Antrag Mischer als 2a) aufgenommen, Zange, ihn mit 2c) verbunden zu sehen. Mischer rät, aus dispositionellen Gründen zur Trennung, Geh. Oberregierungsrat Gruhl mit Muff, den Antrag Mischer als a) an die Spitze zu stellen. Auf Vorschlag des Vorsitzenden wird über denselben zuerst ab-

gestimmt. Der Antrag Mischer wird einstimmig angenommen, bei weiterer Abstimmung gegen zwei Stimmen an die Spitze gestellt. Die Nebenanträge von Fries und Zange sind damit gefallen.

Die weiteren Unterteile von 2, d. h. nunmehr 2b) bis 2f), kommen zur Erörterung. b) und c) werden mit entschiedener Majorität angenommen. Für d) empfiehlt Gruhl die Fassung: „Interesse für weitergehende wissenschaftliche usw. Studien wachzurufen." Der Antrag wird angenommen. Zu e) schlägt Diebow die Änderung vor: „eine gesunde Weltanschauung anzubahnen," weil der Ausdruck „idealistisch" zu dehnbar sei. Der Vorsitzende betont dagegen, „idealistische" Betrachtung der Dinge sei bestimmter, als „gesunde Weltanschauung," desgleichen Muff. Jordan empfiehlt „ideale" statt „idealistische". Dagegen betont Muff: „Ideale" weist auf Vollkommenheit hin; darum ist „idealistisch" zutreffender. Zange: „Idealistisch" ist eben von Muff im anderen Sinne gebraucht als in der Geschichte der Philosophie, und zwar mit gutem Grunde. Schmidt-Schleusingen empfiehlt: „einer materialistischen Weltanschauung entgegenzuarbeiten," Legerlotz wünscht zur Fassung des Berichts den Zusatz: „dem weitverbreiteten Materialismus gegenüber." Urban tritt für die Formulierung des Berichterstatters ein. Alle Anträge auf Änderung werden abgelehnt; es bleibt demnach bei der ursprünglichen Fassung. 2f) wird ohne Debatte angenommen.

Zu These 3a) spricht Zange sich gegen „zusammenhängenden" aus und bittet, das Wort zu streichen. Spreer rät, 3a) und b) umzustellen, und begründet diesen Antrag. In b) sei dann natürlich statt „der übrigen" zu sagen: „aller." Meyer ist gegen einen zusammenhängenden Unterricht in Logik und Psychologie. Er sei früher unfruchtbar gewesen; auch gehe das Bedürfnis der Schüler nicht gerade darauf. Zudem werde der deutsche Unterricht unter solchem Schaltfach leiden. Er wünscht in Anknüpfung an den Gedankenkreis der Schüler eine Art gelegentlicher elementarer Schulphilosophie, Berührung metaphysischer, ethischer, ästhetischer Fragen. Darnach beantragt er für 3a) die Formulierung: „durch Besprechung und Erörterung von Begriffen aus den verschiedenen philosophischen Disziplinen im Anschluß an den Unterricht. Muff spricht für die These des Berichts, also auch für „zusammenhängenden" Unterricht. Der Vorsitzende bemerkt zur geschäftlichen Behandlung, der Antrag Meyer greife dem vierten Leitsatz vor. Weiter betont er, logische Unterweisungen seien gar nicht zu entbehren, nicht im deutschen Unterricht, nicht in der Grammatik, auch sonst nicht, und erläutert dies an mehreren Beispielen aus dem Kreise speziell der griechischen Grammatik. So sei auch ein „zusammenhängender" oder „zusammenfassender" Unterricht in der Logik zu fordern. Auch Rausch erklärt sich dahin, die These Meyer greife vor, so dankenswert sie an sich

sei. Dagegen empfiehlt er den Antrag Spreer. Darauf Knaut: Wir stehen bei dem wichtigsten Punkt der Leitsätze. Die Frage, ob ein „zusammenhängender" Unterricht erforderlich sei, ist zu bejahen. War früher die philosophische Propädeutik vielfach so gar unergiebig, ja unerquicklich, so lag das teils an der Methode, teils an der unphilosophischen Zeit, nicht an der Sache. Jetzt lechzen die reiferen und denkenden Schüler nach philosophischer Unterweisung. Aber auch früher war der betreffende Unterricht keineswegs immer erfolglos. „Zusammenhängender" Unterricht aber ist auch schon deshalb unerläßlich, weil die wichtigen Momente desselben nicht verzettelt, noch auf viele Köpfe verteilt werden können. Auch Kanzow spricht sich auf Grund langjähriger Erfahrung in gleichem Sinne aus. Muff stimmt den beiden Vorrednern unbedingt zu und betont ferner, daß dem spekulativen Bedürfnis der Schüler auch in Anlehnung an die Fragen der Logik und Philosophie ausgiebig Rechnung getragen werden könne. Weiter begründet er die von ihm gewählte Reihenfolge in 3a) und 3b). Meyer zieht seinen Antrag zurück mit dem Vorbehalt, ihn später zu erneuern. Auch Legerlotz empfiehlt zusammenhängenden Unterricht, desgleichen Schneider. Letzterer weist dabei auf die Zeitersparnis hin, ferner auf die Wichtigkeit einiger Bekanntschaft mit der philosophischen Terminologie. Zange will „zusammenhängend" annehmen, wenn dabei nicht an ununterbrochen fortlaufenden Unterricht gedacht, sondern eine abschnittsweise Verteilung des Lehrstoffs auf verschiedene Zeiten verstattet werde. Er beleuchtet das durch Belege aus seiner eigenen Praxis als Deutschlehrer. Der Vorsitzende hebt hervor, darin müsse dem Lehrer Freiheit der Bewegung bleiben. Die Hauptsache sei „zusammenhängender" Unterricht; ob die Behandlung uno tenore stattfinde oder nicht, sei nebensächlich. Geheimrat Krüger spricht ebenfalls gegen Verzettelung. Das Schülerbedürfnis illustriert er dabei mit einem Beispiel aus der eignen Erfahrung. Guhrauer tritt den Ausführungen des Vorsitzenden bei, ist also für Zusammenhang ohne Festlegung der Methode. Der Schüler selbst verlangt nach systematischer Ordnung seiner Kenntnisse. Auch ist zusammenhängender Unterricht einerseits erheblich leichter, anderseits viel weniger zeitraubend als gelegentlicher. Fries empfiehlt den Antrag Spreer. Kanzow betont dasselbe wie schon Guhrauer, die Zeitzersplitterung gelegentlicher Erörterungen. Der Vorsitzende rät die Stellung von 3a) und b) nicht zu erörtern. Dem schließt sich die Versammlung bei der Abstimmung an, ebenso der Fassung der These 3 des Berichtes.

Für These 4 beantragt Diebow folgende Formulierung: „Der zusammenhängende Unterricht umfaßt die Logik einschließlich der Methodenlehre, sowie die Grundfragen der Erkenntnistheorie und Metaphysik." Dagegen empfiehlt Urban die These des Berichts und begrüßt es dabei mit

besonderer Freude, daß die Attribute „formal“ und „empirisch“ nicht gebraucht seien; so sei Freiheit der Bewegung gewahrt. Meyer erneuert an dieser Stelle seinen bei These 3 zurückgezogenen Antrag. Derselbe wolle Logik und Psychologie nicht etwa ausschließen, solle jedoch zum Ausdruck bringen, daß zentrale Fragen aus allen Gebieten der Philosophie zu besprechen seien. Diebow erklärt, bei seinem Antrage Psychologie deshalb ausgelassen zu haben, weil sie eine philosophische Einzeldisziplin sei, sogut wie Ästhetik, Ethik usw. Dagegen seien Logik und Methodenlehre normative Wissenschaften. Der Vorsitzende warnt eindringlichst davor, in den philosophischen Unterricht zuviel hineinzupacken: die Zeit reiche nicht aus. Perle wünscht mit Diebow wenigstens die Erkenntnistheorie aufgenommen zu sehen. Muff bittet von jedem Zusatze abzusehen, da Leitsatz 5 dem Bedürfnis nach Ausblicken verschiedenster Art genügend Rechnung trage, darauf fallen die Anträge Diebow-Perle einstimmig, der Antrag Meyer gegen eine kleine Minorität. Leitsatz 4 des Berichts wird angenommen, ebenso 5 und 6 ohne Debatte.

Für These 7 beantragt Muff: „Es empfiehlt sich, die Logik in dem einen, die Psychologie in dem anderen Semester der Oberprima zu lehren.“ Kranz und Legerlotz raten These 7 einfach zu streichen. Dieser Antrag wird angenommen.

Zu These 8 bemerkt Guhrauer, die Zeit von 10—12 Stunden sei zu kurz, vielmehr mindestens das doppelte Maß erforderlich. Knaut und Dannehl stimmen dem zu. Der letztere fürchtet dabei keine übermäßige Verkürzung des deutschen Unterrichts, wenn die Behandlung der Logik sich an die Dispositionsübungen anschließe. Der Vorsitzende empfiehlt: „... ist eine angemessene Zeit ...“ Holzweißig (und Legerlotz) möchten die Worte „in den ersten Wochen nach den Herbstferien“ als zu einengend gestrichen sehen. Kanzow beantragt die Fassung: „Auf zusammenhängenden Unterricht in den genannten Gegenständen ist nur ein Vierteljahr in Prima zu verwenden.“ Friedersdorff ist für Streichung von 8, Perle dagegen. Dieser glaubt, für Logik genügten etwa 15 Stunden. Geheimrat Krüger wünscht Ausdehnung des Unterrichts auf ein Schuljahr, und zwar mit einer Stunde wöchentlich, die durch Wegfall der dritten Turnstunde in Oberprima zu erübrigen sei. Der Vorsitzende hält diesen Vorschlag für nicht durchführbar, also für unpraktisch. Ihm stimmt Geh. Oberregierungsrat Gruhl zu: die neuen Lehrpläne beruhten auf Kompromissen; werde daran gerüttelt, so könne das nur chaotisch wirken. Ferner bittet er, das Maß von Freiheit, das die Lehrpläne den Schulen gewährten, auch bei der Bemessung der Zeit für den philosophischen Unterricht nicht zu verkümmern. Schmidt-Schleusingen versichert, ihm hätten 8—12 Stunden für eine zusammenhängende Behandlung der Logik genügt. Zange beantragt, statt

These 8 zu setzen These 9 in der Fassung: „Den Unterricht erteilt der Lehrer des Deutschen, bei dem die nötige Vorbildung und die entsprechende Tüchtigkeit vorausgesetzt werden muß," ferner These 8 statt These 9 in dieser Form: „Doch darf dem deutschen Unterricht in der gesamten Prima nicht mehr als ein Vierteljahr entzogen werden." Guhrauer betont, eine ungefähre Bestimmung des Wie?, also auch der Zeit, sei unerläßlich. Doch rät auch er, dem Deutschen nicht mehr als ein Vierteljahr zu entziehen. Fischer warnt davor, diesen Unterricht bloß in die Hände des Deutschlehrers zu legen: an den realistischen Anstalten sei das geradezu unmöglich. Er wünsche eine Verkürzung des Religionsunterrichts zu Gunsten der philosophischen Unterweisung in der OI, und zwar Abschluß desselben mit Unterprima. Rausch hält es auch seinerseits für Pflicht, dem Schmerze darüber Ausdruck zu geben, daß der deutsche Unterricht bluten solle, für dessen Ausdehnung erst so lange und so energisch gekämpft worden sei. Muff stimmt dem zu und spricht sich gegen die Zuweisung nur an den Deutschlehrer aus, ebenso aber gegen den Antrag Fischer wie gegen die Beschränkung auf ein Vierteljahr. Doch sei eine gewisse Festlegung des Zeitmaßes wünschenswert, schon um dem Übereifer Schranken zu setzen. Darauf wird die Debatte geschlossen. Die Abstimmung ergibt Ablehnung des Antrags Friedersdorff, Annahme der Anträge Holzweißig und Kanzow.

Zu These 9 bemerkt Zange, auch er wolle zwar andere Lehrer nicht ausgeschlossen wissen, aber der Deutschlehrer sei doch in erster Linie ins Auge zu fassen: dieser müsse eben philosophische Bildung besitzen. Zudem biete ja der deutsche Unterricht die beste Gelegenheit zur Anknüpfung. Der Vorsitzende weist seinerseits darauf hin, daß die neue Prüfungsordnung für Lehramtskandidaten die philosophische Propädeutik als besondere Fakultät enthalte, die auch Neusprachlern, Mathematikern, Geographen usw. erteilt werde. Hutt bittet, These 9 unverändert anzunehmen. Friedersdorff schlägt vor: „... dafür hat, in der Regel der Lehrer des Deutschen." Auch Fries spricht für Freiheit der Bewegung und wünscht selbst den Lehrer nicht ausgeschlossen, der keine Fakultät für Propädeutik besitze, wenn nur „Eifer und Geschick" da sei. Der Vorsitzende betont die Weitherzigkeit des Provinzial-Schulkollegiums in gleicher Richtung. Guhrauer fragt, ob wohl z. B. der Mathematiker Fachstunden abgeben werde. Doch dürfe wohl in jedem Kollegium ein geeigneter Lehrer zu finden sein. Der Berichterstatter schlägt selbst vor, die Worte „er mag nun" bis „der Mathematik sein" zu streichen. Ein Antrag Schotten, These 9 ganz zu beseitigen, wird abgelehnt. der Antrag Muff dagegen und der Antrag Friedersdorff angenommen.

These 10 wird ohne Debatte angenommen.

Zu These 11 schlägt Kluge vor, statt der Schlußworte: „zu sehen ist“ zu setzen: „unerläßlich ist.“ Unter Ablehnung dieser Änderung wird die These im Wortlaut des Berichts angenommen.

These 12 wird von Kanzow und Geheimrat Krüger warm empfohlen. Meyer ist gegen den Gebrauch eines Lehrbuchs. Perle empfiehlt einen „Leitfaden“ statt eines „Lehrbuchs“. Mit dieser Änderung wird die These angenommen. Geheimrat Krüger hebt noch hervor, daß die Angabe auf S. 67 des Berichts: „In Zerbst ist Ströses Leitfaden eingeführt“ usw. bis „Philosophisches“ auf einem sachlichen Versehen beruhe.

Darauf tritt von 11 Uhr bis 11 Uhr 30 Min. eine Pause ein. Nach der Wiederaufnahme der Verhandlung kommen zunächst die **Thesen B. 1—7** des Berichtes zur Besprechung.

Zu These 1 wünscht Spreer „Es ist nötig“ statt „Es ist zu wünschen“ und beleuchtet die „Notwendigkeit“ durch Beispiele aus Grammatik wie Lektüre. Schneider dagegen empfiehlt die Fassung des Berichts aus Rücksicht auf das Erreichbare, ebenso der Vorsitzende, der aus seiner Erfahrung heraus an der Art, wie diese und jene Stelle Schillerscher und Goethescher Dichtungen gelegentlich behandelt sei, erweist, daß die Forderung einer wissenschaftlichen oder philosophischen Besprechung vielleicht nicht von jedem Lehrer werde durchgeführt werden können. Die Wendung „Es ist nötig“ verlange also zu viel. Geheimrat Krüger empfiehlt: „Es ist anzustreben.“ Mit dieser Änderung wird These 1 angenommen.

Zu These 2 schlägt Perle vor „Die Grammatik aller Sprachen“ statt „Die Grammatik“. Dagegen sind der Vorsitzende und der Berichterstatter. Perle begründet seinen Antrag noch einmal. Die These wird unverändert angenommen, desgleichen, und zwar ohne Debatte, These 3.

Bei These 4 vermißt Geheimrat Krüger die Erwähnung des Horaz, bekämpft das im Berichte über dessen Ethik Gesagte und weist auf die Ergiebigkeit gerade dieses Dichters für die Anknüpfung ethischer Erörterungen hin. Gegen ihn wendet sich Urban; Horaz sei kein Philosoph, auch zeige er gelegentlich einen recht bedenklichen Tiefstand ethischer Anschauungen. Krüger erwidert, er habe den Horaz weder für einen Philosophen noch für einen hervorragenden Ethiker ausgegeben, sondern nur betont, daß derselbe reiche Gelegenheit zur Klärung ethischer Fragen biete. Der Vorsitzende betont dem gegenüber, von Horaz gelte betreffs des in Rede stehenden Punktes sein eigener Satz: „adhuc sub iudice lis est.“ Auch er möchte ihn deshalb in der These nicht mitaufgeführt sehen; derselbe gehöre doch wohl kaum in eine Art philosophischen Kanons. So wird der Zusatz abgelehnt, die These in der ursprünglichen Form angenommen.

These 5 wird mit dem von Zange beantragten Zusatz „und Kunstwerke“ angenommen.

In These 6 wünscht Zange eingefügt: Religionsunterricht. Die Entwicklung des Christentums sei gar nicht klar zu machen ohne Hinweis auf den Kampf mit der Stoa, der Akademie usw. Francke verlangt dasselbe für Geschichte, Schotten für Naturwissenschaften. Rosalsky ist gegen solche Spezialisierung. Guhrauer wünscht: „insbesondere Platos usw.“ Muff erklärt, er habe nur auf sonderlich wichtige Quellen hinweisen wollen. Ihm tritt der Vorsitzende bei. Darauf wird unter Ablehnung der Nebenanträge die ursprüngliche These 6 angenommen, desgleichen, ohne Debatte, These 7.

Was unter dem Strich nach These 7 folgt, kommt nicht zur Besprechung, da der Berichterstatter darauf hinweist, das sei ja nur eine Zusammenfassung von Ergebnissen früherer Thesen.

Ehe sodann in die Debatte über den **Leitsatz des Mitberichterstatters** eingetreten wird, präzisiert dieser seine Meinung noch einmal dahin, daß er keine höhere Philosophie fordere als der Berichterstatter, sondern nur die Logik und Psychologie von Stoffen zu entlasten wünsche, die naturgemäß nicht dazu gehörten und doch zur Erörterung aufforderten. Bestimmte Stunden aber seien für diese Aufgabe nötig, damit nicht philosophische Besprechungen bei ungeeigneten Gelegenheiten sich breit machten. Nebenher berichtigt er ein Versehen auf S. 117, Anm. Z. 1, wo statt der Worte „verspätet eingegangene Bericht“ zu lesen sei „freiwillig erstattete Bericht.“ Der Vorsitzende weist darauf hin, würde der Leitsatz angenommen, so müßte er wenigstens anders gefaßt werden, da er zu früher angenommenen Thesen in Widerspruch trete. Muff betont, die philosophische Propädeutik des Mitberichts sei etwas ganz anderes, als was man sonst so nenne, auch vom Bericht so genannt sei. Rausch's Forderung sei verstiegen, und zwar materiell wie hinsichtlich der verlangten Zeit. In gleichem Sinne äußert sich Knaut, auch Zange. Letzterer bemerkt dabei, die rechte Weltanschauung habe der Religionsunterricht zu geben; daneben könne die Schule nicht eine philosophische Weltanschauung bieten. Schneider dagegen stimmt dem Mitbericht zu, fordert auch seinerseits mehr als Logik und Psychologie. Die metaphysischen Fragen, um die es sich dabei im wesentlichen handelt, haben auch für die Schüler einen ganz besonderen Reiz. Besondere Unterrichtsstunden aber fordert er hierfür nicht; die Gelegenheit zur Anknüpfung bietet sich ohnedies in den verschiedensten Schuldisziplinen. Hiermit wird die Debatte geschlossen und der Leitsatz des Mitberichterstatters abgelehnt.

Mit dem Wunsche, daß nun in den Schulen auch verwirklicht werde, was hier als wünschenswert oder erforderlich festgestellt sei, schließt der Vorsitzende, Oberregierungsrat Trosien, 12 Uhr 15 Min. die Tagung.

Zusammenstellung der angenommenen Leitsätze.

I. Bei der Aufgabe, die den höheren Schulen gestellt ist, und bei dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft und der Kritik ist es die Pflicht der höheren Schulen, ihre Zöglinge in die Philosophie einzuführen.

II. Aufgabe der philosophischen Propädeutik ist es,

a) dem natürlichen philosophischen Erkenntnisverlangen des reiferen Schülers möglichst entgegenzukommen;
b) längst geübte geistige Tätigkeiten zum Bewußtsein zu bringen und Gesetz und Zusammenhang in ihnen nachzuweisen;
c) die getrennten Wissenschaftsgebiete in einer höheren Einheit zu verbinden;
d) Interesse für weitergehende wissenschaftliche, insbesondere philosophische Studien wachzurufen;
e) eine idealistische Betrachtung der Dinge anzubahnen;
f) in die überlieferte wissenschaftliche Terminologie einzuführen.

III. Dieser Pflicht haben die höheren Schulen nachzukommen

a) durch einen besonderen zusammenhängenden Unterricht und
b) durch entsprechende Verwertung der übrigen Lehrfächer.

A. Der besondere propädeutische Unterricht.

IV. Der zusammenhängende Unterricht umfaßt die Logik und die Psychologie.

V. Eine besondere Unterweisung in der Geschichte der Philosophie, in der Metaphysik, der Ästhetik, der Ethik, der Erkenntnislehre und der Methodologie geht über den Gesichtskreis der Schüler hinaus; doch ist es dem Lehrer unverwehrt, empfiehlt sich vielmehr, bei passender Gelegenheit Ausblicke in diese Zweige der Philosophie zu eröffnen.

VI. In der Logik und Psychologie ist kein geschlossenes System, sondern nur ein Abriß der faßlichen, grundlegenden und für die Schüler wissenswerten Begriffe zu geben

VII. Auf zusammenhängenden Unterricht in diesen Gegenständen ist nur ein Vierteljahr in Prima zu verwenden.

VIII. Den Unterricht erteilt derjenige Lehrer, der die rechte Vorbildung, den rechten Eifer und das rechte Geschick dafür hat, in der Regel der Lehrer des Deutschen.

IX. Bis auf weiteres, d. h. solange nicht von der Behörde besondere Stunden festgesetzt worden, sind die nötigen Stunden dem Gegenstande zu entnehmen, in dem der Lehrer der philosophischen Propädeutik unterrichtet.

X. Als Behandlungsart kann allein die heuristisch (dialogisch) entwickelnde in Frage kommen, wobei auf Veranschaulichung durch Beispiele aus bekannten Gebieten zu sehen ist.

XI. Dabei empfiehlt es sich, einen Leitfaden zu gebrauchen, in dem die Ergebnisse kurz zusammengefaßt sind.

B. Die Verwertung der übrigen Lehrfächer.

I. Es ist anzustreben, daß der gesamte Unterricht, wenigstens auf der Oberstufe, möglichst in wissenschaftlichem, d. h. in philosophischem Geiste erteilt wird und über die Schranken der Einzelwissenschaften hinaus auf allgemeine philosophische Gedanken hinweist.

II. Es können fruchtbar gemacht werden:

Für die Logik: die Mathematik, die Grammatik und alle Schriften und Aufsätze, die von logischen Gesetzen handeln oder sie in wissenschaftlicher Verarbeitung vorzeigen.

III. Für die Psychologie: die Physik und physiologische Vorarbeiten, die dramatische Dichtung und die Geschichte.

IV. Für die Ethik: der Religionsunterricht, der Geschichtsunterricht, der deutsche Unterricht, die Schriften Platons, Goethes, Schillers usw.

V. Für die Ästhetik: die Literatur- und Kunstwerke der Alten und der Neueren.

VI. Für die Geschichte der Philosophie: Platons und Ciceros Schriften, auch Horaz.

VII. Für die Metaphysik, Erkenntnislehre, Methodologie usw.: der Religionsunterricht, der naturwissenschaftliche Unterricht, die griechische und deutsche Lektüre usw.

Zweite Sitzung den 4. Juni 1903, 8 Uhr morgens.

Vor dem Eintritt in die Tagesordnung bringt Herr Geh. Ober-Reg.-Rat Gruhl eine Reihe von Fragen zur Sprache, welche die Unterrichtsverwaltung den Direktoren zur Erwägung und Besprechung mit dem Lehrerkollegium empfiehlt. Nach längerer Debatte über diese Fragen wird in die Beratung des zweiten Hauptthemas eingetreten:

Wie führt der Unterricht die Schüler der höheren Lehranstalten am leichtesten und sichersten zu einer angemessenen Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der französischen und englischen Sprache?

Zu berücksichtigen sind dabei:

a) die Aneignung und Befestigung des erforderlichen Wort- und Phrasenschatzes,
b) der Inhalt und Umfang der Sprechübungen,
c) die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus der fremden Sprache in die deutsche und umgekehrt,
d) die Auswahl der Lektüre, besonders in den oberen Klassen.

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Prof. Dr. Beyer.
Berichterstatter: Oberrealschuldirektor Dr. Perle.
Mitberichterstatter: Gymnasialdirektor Prof. Dr. Dannehl.
Schriftführer: Realgymnasialdirektor Prof. Dr. Pieper und Gymnasialdirektor Dr. Rassow.

Das Wort wird zuerst dem Herrn Berichterstatter zur Begründung seiner Thesen erteilt.

Direktor Perle: Die Realgymnasien und die Oberrealschulen sind in den vorgelegten Thesen nicht unterschiedlich behandelt worden. Der Unterstützungswert des Lateinischen für den neusprachlichen Unterricht ist sowohl in phraseologischer als auch in grammatischer Hinsicht auf der Seite der Rg so bedeutend, daß das Plus an neusprachlichen Stunden auf der Seite der OR

dadurch reichlich aufgewogen wird. Ein Unterschied in den Ansprüchen an die Leistungen in den neuen Sprachen einerseits auf RG, andererseits auf OR kann daher nicht anerkannt werden. Tiefgehend dagegen ist der Unterschied zwischen den Lehrplänen der Realanstalten und dem Lehrplane der Gymnasien. Die Hauptfragen des Themas sind denn auch für diese beiden Anstaltsgruppen von den Anstaltsreferaten sehr verschieden beantwortet worden. Die Frage, ob eine gewisse Beherrschung der neuen Spachen erreicht werden könne, ist im wesentlichen — bei Einschränkung auf einen bestimmten Sprachbau — für die Realanstalten bejaht, für die Gymnasien dagegen verneint worden.

In dem Bericht war zunächst auf den Begriff der „Beherrschung" einer Kultursprache zurückzugehen. Er bedeutet Befähigung zu ihrem a tempo-Gebrauch gegenüber dem sprachlichen Bedürfnis des Augenblickes, und zwar nicht nur in mündlicher und schriftlicher Hinsicht, sondern auch in der Richtung des sicheren Verständnisses literarischer Texte. Es wird also in dem Thema nach der Möglichkeit der Herstellung einer gewissen Qualität des Sprachbesitzes gefragt, einer Qualität, die als recht hochliegend angesehen werden muß. Nun aber ist es ein allgemeines Gesetz der Erfahrung, zumal im Falle menschlicher Leistung, daß Quantität und Qualität auf derselben Basis zu einander in einem umgekehrten Verhältnis stehen. Je mehr Stoff zu überwinden ist, desto geringer wird die Qualität der Leistung ausfallen, je weniger Stoff berücksichtigt werden soll, desto günstiger wird sich schließlich die Qualität des Ergebnisses gestalten. Bei dieser inneren Bestimmtheit hat das Thema, das nach seiner Art ohne Vorgang ist, zu einer planmäßigen Sichtung des in Frage kommenden Materials und damit zur Aufstellung eines festen positiven Zieles neusprachlichen Unterrichts nach dessen praktischer Seite führen müssen. Es ist dies ein bescheidener erster Versuch, für welchen einige Nachsicht in Anspruch genommen wird. Seither nämlich ist von einem festen Ziel des neusprachlichen Unterrichts in der in Rede stehenden Richtung kaum die Rede gewesen. Man hat dagegen viel von dem Zwecke dieses Unterrichtszweiges gesprochen, ohne zu bedenken, daß der praktische Zweck der einzelnen Unterrichtsdisziplinen überhaupt kaum Gegenstand der Methodik sein kann, wohl aber und desto mehr das Ziel, das sich innerhalb der Pforten der Schule aufstellen lassen muß, damit es auch innerhalb der Schule kontrolliert werden kann.

Das ist der allgemeine Rahmen, innerhalb dessen zunächst die Thesen der Gruppe A entworfen worden sind. Für die Reallehranstalten wird darnach nicht etwa die Möglichkeit der Beherrschung der fremden Sprachen an sich behauptet, sondern, soweit der mündliche Gebrauch in Frage kommt, nur die Möglichkeit der Herstellung der Beherrschung für eine umschriebene Lage, für einen fest umschriebenen Kreis von Interessen. In schriftlicher und lite-

rarischer Hinsicht gehen die Thesen über die Ansprüche der Lehrpläne von 1901 nicht hinaus. Für die Gymnasien sind die Anfänge dieser Art von Sprachbeherrschung als Ziel des neusprachlichen Unterrichts hingestellt worden. In seinem eigenen Unterricht hat Berichterstatter zur Erreichung der mündlichen Seite des Ziels vorzugsweise einen dreifachen Weg innegehalten, den dauernden Gebrauch der fremden Sprachen als Unterrichts- und Geschäftssprachen in dem neusprachlichen Unterricht der Unter- und Oberprima, die dauernd immer wieder aufgenommene Wiederholung des dagewesenen phraseologischen Sprachmaterials, ein konsequentes, aber maßvolles Auswendiglernen von zurechtgemachten Prosatexten, also von Diktaten.

Der Mitberichterstatter verzichtet zunächst auf das Wort. Darauf tritt die Versammlung in die Besprechung der gemeinschaftlichen Leitsätze beider Berichterstatter ein.

Zu A I, 1:

Der Vorsitzende umgrenzt den Ausdruck „Beherrschung" der englischen und französischen Sprache und erläutert zu Seite 173 des Berichtes das Wort „Ziel" im Sinne der Lehrpläne als Lehrziel.

Strien warnt vor dem Worte „Beherrschung" der Sprache. Auch die Kenntnisse der Schulamtskandidaten seien keineswegs so, daß man nach ihren Leistungen in der Staatsprüfung von einer „Herrschaft" über die Sprache sprechen dürfe. Auch Geheimrat Münch sage: Eine fremde Sprache wirklich sprechen zu können, ist viel schwerer, als der Unbefangene glaubt, da man weit unter dem Ziel bleiben und doch sehr viel Mühe aufgewendet haben kann.

Strien beantragte an Stelle von A I, 1 zu setzen:

„Die Schüler der Realanstalten lassen sich insoweit zu einer angemessenen Vertrautheit in der französischen und englischen Sprache führen, als darunter ein sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller und einige Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der beiden Fremdsprachen verstanden wird." Der Antrag wird nach kurzer Debatte angenommen:

Zu These A I, 2 weist der Berichterstatter darauf hin, daß eine Anzahl von Hilfsmitteln erschienen seien, sogen. Konversationsbücher. Allein in den Jahren 1900 und 1901 seien sechs derartige Bücher auf den Markt gebracht, und seitdem vier weitere. Sie entsprächen jedoch bisher alle noch nicht seinen Wünschen. Seiner Ansicht nach sollten derartige Bücher nicht von deutschen Schulmännern verfaßt werden, der Verfasser müsse stets ein Ausländer sein, der seine Arbeit unter Leitung eines deutschen Schulmannes abfasse, wie in dem vor einiger Zeit erschienenen Konversationsbuch von Harnisch-Duchesne dafür bereits eine Probe vorliege. Kürzlich habe ein Franzose ein derartiges Buch eines deutschen Lehrers in der Monatsschrift für höhere Lehranstalten in peinlicher Weise heruntergeputzt; leider mit einem

gewissen Recht. Fremde Sprachen in mustergültiger Weise auf literarischem Wege weiterzugeben — eine solche Aufgabe übersteige das Sollen und Können deutscher Lehrer. Es genüge auch nicht, sich einen Franzosen oder Engländer zum Korrektor oder Beistand zu nehmen.

Geheimrat Fries weist darauf hin, daß sogar im Kandidatenexamen nur eine gewisse Beherrschung der Sprache, also nicht eine „völlige" Beherrschung des Englischen und Französischen gefordert werde. Bei der Ausbildung der Kandidaten müsse natürlich ein großer Teil der Zeit auf die Vertiefung, in die geschichtliche Entwicklung der modernen Sprachen verwandt werden (altenglisch, altfranzösisch). Deshalb bliebe nur ein gewisser Bruchteil der Studienzeit für die praktische Erlernung dieser Sprachen zur Verfügung.

Hummel schlägt zwei kleine Änderungen vor: Soweit die mündliche Geübtheit in Betracht kommt, ist das Ziel etc. Ferner bittet er, „in allen Teilen der französischen bezw. englischen Prüfung" wegzulassen.

Nach kurzer Debatte wird These A, I, 2 in dieser Fassung angenommen.

These A, II, 1 und 2 werden ohne Debatte angenommen.

Zu B. a. I, bemerkt der Berichterstatter, daß die leitenden Grundgedanken dieser Thesengruppe sind: Auswahl gegenüber der Gesamtmasse des Materials und die Herstellung von Gelegenheiten zu dauernder Übung auf der Grundlage der Bedürfnisse eines natürlichen sprachlichen Verkehrs. Die Schulsprache (S. 177) sei durchaus nicht einseitig. Sie sei ein Querschnitt durch das Material einer Sprache überhaupt. Es lasse sich daher alles übrige leicht daran anlehnen. Die Reformer hätten sich zu sehr an das Äußere, an die lautliche Seite der Betätigung des menschlichen Sprachvermögens gehalten, den Zusammenhang aber der Innenseite mit der äußeren Seite der Sprachen, dessen Herstellung aber erst das Sprechen seinem Wesen nach ausmache, vernachlässigt. Vom Übel sei ferner ein Hin- und Herspringen von einer Materie in die andere. Man dürfe nicht heute vom Gerichtswesen sprechen, morgen vom Bahnhofswesen usw.; sonst werde zu bald alles völlig vergessen. Die Schulsprache müsse man in das Zentrum des Ganzen stellen.

Zu B, a, I, 1, γ bemerkt er weiter, er habe diesen Unterricht „philologisch" genannt, er habe ihn auch „humanistisch" nennen können. Den Ausdruck „philologisch" habe er im übrigen in Rücksicht auf These B, b, I 4 gewählt, da nach seiner Ansicht die Realien im neusprachlichen Unterricht nicht anders zu behandeln sind als im lateinischen und griechischen.

Hummel beantragt: „in einem ‚französisch' gehaltenen Unterricht." Das Wort „philologisch" sei zu prätensiös, müsse also gestrichen werden.

Der Berichterstatter bittet den Ausdruck stehen zu lassen. Es sei von äußerster Wichtigkeit, daß im neusprachlichen Unterricht auch ein philo-

logischer Betrieb anerkannt werde, gerade um die ideale Konkurrenz mit dem Gymnasium festzuhalten. — Die These wird hierauf in der ursprünglichen Fassung angenommen.

These 2 wird debattelos angenommen.

In These 3 will Lorenz für „Sprechaneignungsbuch“ „Sprachstoffbuch“ setzen. Auf Anfrage von Isensee erklärt der Berichterstatter, daß wohl schon zehn derartige Bücher existieren, wenn auch keines seinen Ansprüchen genüge. Darum könne man sich doch prinzipiell festlegen. Hummel fürchtet, die Schüler liefen bei Benutzung eines Aneignungsbuches Gefahr, in den „Amerikanismus“ zu verfallen, und will These 3 streichen. Guhrauer empfiehlt ein vom Oberlehrer Schwarz-Wittenberg verfaßtes Aneignungsbuch und legt eine Anzahl Exmplare vor. Der Vorsitzende äußert, daß seines Erachtens für die Schüler das Aneignungsbuch notwendig sei. Voelker beantragt, zu β) hinzuzufügen „und bei geeigneten Anlässen aus der Lektüre“. Gegen das Aneignungsbuch äußern sich dann noch Diebow, Fries und Strien; letzterer will statt dessen lieber ein sachlich geordnetes Vokabular. Für das Aneignungsbuch sind Fischer, Dannehl, Friedersdorff; Legerlotz will nur für die mittleren Klassen ein Aneignungsbuch, dagegen soll auf der oberen Stufe der Wort- und Phrasenschatz der Lektüre entnommen werden. Franke (Bitterfeld) empfiehlt, für „Sprachaneignungsbuch“ „Sprachübungsbuch“ zu setzen. Guhrauer möchte auf der mittleren Stufe das Buch nur in den Händen des Lehrers und erst auf der oberen Stufe auch in den Händen der Schüler wissen. Hummel erklärt, es sei undurchführbar, in jeder Stunde Sprechübungen anzustellen, und erneuert den Antrag auf Streichung der These 3. Dies gibt Geheimrat Gruhl Veranlassung, darauf hinzuweisen, daß diese Sprechübungen niemals in ein geistloses Frage- und Antwortspiel ausarten dürfen. — In der darauf folgenden Abstimmung wird zuerst der Fortfall der These, darauf werden die Abänderungsvorschläge der Reihe nach abgelehnt, die These ist also in der ursprünglichen Fassung angenommen.

These 4 wird gestrichen, nachdem sich Hummel, Fischer, Franke (Bitterfeld) und Redlich gegen sie erklärt haben.

Zu These 5 empfiehlt der Berichterstatter das Vocabulaire systématique von Plötz, Fischer ist gegen jedes Vokabular, Schirmer beantragt, hinter Vokabular einzuschieben: „sofern es das im Übungsbuche im Zusammenhange gewonnene Sprachmaterial zusammenfaßt.“ Redlich erklärt, er halte ein gedrucktes Vokabular bei der Repetition für unentbehrlich. — Der Antrag Schirmer wird abgelehnt, These 5 unverändert angenommen.

These 6. Fischers Antrag, „auf der Mittel- und Oberstufe“ zu streichen, wird angenommen. Voelker beantragt, These 7 zu streichen. Der Antrag wird abgelehnt, These 7 unverändert angenommen.

In These 8 will Hummel für „organisch“ „in geeigneter Weise“, Friedersdorf „in planmäßiger Weise“ setzen. Letzteres wird angenommen.

These 9 und 10 werden ohne Debatte angenommen.

II. Bei Gymnasien.

In These 1 wird δ auf Antrag von Anz gestrichen, These 2—10 werden mit dem Zusatze „jedoch nicht in derselben Ausdehnung wie auf Reallehranstalten“ angenommen.

b) Der Inhalt und Umfang der Sprechübungen.

I. Bei Reallehranstalten.

Die in These 1 β) an die Schüler gestellten Anforderungen hält Redlich für zu schwer, ja wenn man die Worte „im freien Ausdruck“ ins Auge fasse, für unerreichbar. Zu These 1, γ) bemerkt zunächst Geheimrat Gruhl, daß es durchaus erforderlich sei, immer zu kontrollieren, ob der Schüler den Text auch wirklich verstanden habe. Gegen γ) erklären sich Hummel, Oberregierungsrat Trosien und Redlich, dafür Provinzialschulrat Beyer und Dannehl. — In der Abstimmung wird zuerst die Streichung von γ), dann die Streichung von β) abgelehnt, die Thesen 1—3 werden unverändert angenommen.

Zu These 4 bemerkt der Berichterstatter, daß mit dem Worte „Realien“ mancher Mißbrauch getrieben worden sei. Man habe darunter auch u. a. die kleinen Äußerlichkeiten des geselligen Lebens, die Vergnügungsweise der fremden Völker verstanden, die Einrichtung ihrer Wirtshäuser u. dergl. mehr. Solche Dinge seien jedoch von wenig Wert für das Verständnis der fremden Nationen als Kulturträger, wie er das in seinem Bericht (S. 193) näher auseinandergesetzt habe. Es gelte vielmehr ihre großen grundlegenden Einrichtungen zu besprechen. Es gelte klar zu legen, daß bei den Franzosen Regel und Richtschnur, bei den Engländern Pflege der Freiheit und der Individualität das Prinzip des nationalen Lebens ausmache: bei den Franzosen Regel und Richtschnur, wie dies etwa in der Gebundenheit ihrer Grammatik und ihres Versbaus, seinerzeit in ihren dramatischen Einheiten, in ihrer schematischen und sprunghaften Verfassungsgeschichte, in ihrer geradlinigen Gartenkunst, in ihrem einförmigen Baustil zum Ausdruck gelangt sei. Für die Engländer dagegen komme in Betracht, die weitgehende Freiheit ihrer Syntax, ihr wenig gebundener Versbau, ihre freiheitlich gehaltene dramatische Komposition, ihr freiheitlich entwickelter Parlamentarismus, ihre sich an die Natur anschmiegende Gartenkunst, vor allem auch ihre der Bildung freier Individualität zugeneigte Eigenart, wie sie uns etwa in dem Leben und in den Werken von Shakespeare, Walter Scott, Robert Burns, Byron, Dickens u. a. entgegentrete. Dazu geben die als Diktate darzubietenden Einleitungen in

die Schulschriftsteller treffliche Gelegenheit. Es solle also nicht etwa theoretische Völkerpsychologie getrieben werden, sondern ein Studium des Einzelnen unter hochliegenden und durchgreifenden Gesichtspunkten. Es solle dargelegt werden, weshalb die Franzosen und Engländer neben den Deutschen die führenden Kulturvölker der neueren Zeit geworden sind.

Thesen 4 und 5 werden ebenfalls angenommen.

Zu These 6 wiederholt Hummel die bereits zu These B, I, 3 von ihm ausgesprochene Meinung, daß es undurchführbar sei, Sprechübungen in jeder Lehrstunde zu betreiben. Nachdem sein Antrag, die These 6 ganz zu streichen, die Unterstützung von Fischer und Venediger gefunden hat, wird derselbe angenommen, These 6 also gestrichen.

Der Antrag des Vorsitzenden, in These 7 statt „ausschließlich" „möglichst" zu sagen, findet Zustimmung, der Antrag Fischer, „Unterprima" zu ersetzen durch „Obersekunda", wird abgelehnt.

II. Bei Gymnasien.

These 1—5 werden debattelos angenommen, These 6 wird ebenso wie bei den Reallehranstalten gestrichen, in These 7 wird „vorherrschend" durch „möglichst" ersetzt, nicht durch „vorzugsweise", wie Drenckhahn vorschlägt.

$1^1/_4$ Uhr nachmittags wird die Besprechung abgebrochen, die Fortsetzung auf den folgenden Tag verschoben.

Fortsetzung am Freitag, den 5. Juni, morgens 8 Uhr.

Zur Besprechung gelangt der Abschnitt B. c) I: Die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus der fremden Sprache ins Deutsche und umgekehrt.

Thesen 1—4 werden zur Debatte gestellt. Zunächst gibt der Berichterstatter nähere Erläuterungen zu denselben, die sich ebenso wie seine späteren mündlichen Ausführungen im wesentlichen mit denen seines schriftlichen Berichts decken. Darauf beantragt Hummel, in These 1 die Worte „schließlich ohne Vorbereitung" und „grammatisch richtig", die Thesen 2 und 4 ganz zu streichen. Redlich beantragt, der These 3 folgende Fassung zu geben: „Eine gewisse Fertigkeit bei den Übersetzungen in die fremde Sprache in grammatischer und idiomatischer Beziehung ist anzustreben." Fries beantragt, in These 1 für „grammatisch richtig" „mit vollem grammatischen Verständnis" zu sagen. — In der Abstimmung wird These 1 mit der von Fries vorgeschlagenen Abänderung, These 3 in der von Redlich vorgeschlagenen Fassung angenommen, These 2 und 4 werden gestrichen.

II. Bei Gymnasien.

Die beiden Thesen B. c. I gelten auch für Gymnasien.

d) Die Auswahl der Lektüre, besonders der oberen Klassen.

I. Bei Realanstalten.

Nach einleitenden Worten des Berichterstatters, welche sich auf These 1—7 erstrecken, wird These 1 zur Debatte gestellt. Fischer wünscht, daß hinter Lafontaine Voltaire eingeschoben wird, ihm schließen sich Strien und Franke (Bitterfeld) an. Die Versammlung beschließt demgemäß.

In These 2 wird auf Antrag von Legerlotz „sonst" gestrichen.

These 3 wird debattelos angenommen.

Nachdem der Berichterstatter sich noch einmal eingehend zu den Thesen geäußert hat, wird These 4 debattelos angenommen.

Zu These 5 ergreift Hummel das Wort und weist zunächst auf die Schwierigkeiten hin, welche die Aufstellung eines Kanons, sowohl eines allgemein verbindlichen als auch eines für die Einzelanstalt bestimmten, bereitet. Der Neuphilologentag habe einen besonderen Kanon-Ausschuß eingesetzt. Die von diesem Ausschuß herausgegebene Auswahl enthalte wertvolle Fingerzeige, die Aufgabe selbst jedoch, einen bindenden Kanon aufzustellen, sei als unlösbar erkannt. Die Aufstellung eines Sonder-Kanons für jede einzelne Anstalt sei aber noch schwieriger. Er beantragt, These 5 zu streichen. Fischer ist gegen den allgemeinen Kanon, aber für den Sonder-Kanon. Der Berichterstatter will keinen Kanon einzelner Schriftsteller, wohl aber einen solchen, welcher die einzelnen literarischen Schriftgattungen, die zur Lektüre geeignet sind, enthält. Petri wünscht den Zusatz, „Empfehlenswerter neuer Lektürestoff kann alsbald beim Erscheinen an Stelle älterer aufgenommen werden." Wahle schlägt die Fassung vor: „Die Aufstellung eines Kanons, welcher den Lehrer nicht an bestimmte Schriftwerke bindet, sondern lediglich den einzelnen Klassen die verschiedenen Gattungen von Schriftwerken zuweist, ist nötig." Schirmer schlägt die Fassung vor: „Die Aufstellung eines allgemein verbindlichen Kanons ist wünschenswert; jedenfalls muß ein gewisser Turnus für die Lektüre an jeder Anstalt festgelegt werden." In der Abstimmung werden der Reihe nach die Anträge Hummel, Wahle, Schirmer, Fischer abgelehnt, These 5 mit der vom Berichterstatter eingefügten Erweiterung „der literarischen Gattungen" und der von Fries vorgeschlagenen Abänderung, statt des Plurals Kanones den Singular Kanon zu setzen, angenommen.

These 6 erklärt der Berichterstatter für die natürliche Konsequenz von These 4. Hummel bestreitet dies und will sie streichen, Redlich die Worte „zu einem systematischen Ganzen" streichen. Beides wird abgelehnt, die These in ihrer ursprünglichen Fassung angenommen.

Zu These 7 gibt Strien der Meinung Ausdruck, daß Sammelbücher für die Zwecke der Oberrealschule unentbehrlich seien. Er will daher für „nicht zu empfehlen“ „zulässig“ setzen. Sein Antrag wird angenommen.

II. Für Gymnasien.

Nachdem der Mitberichterstatter sich im Sinne seiner schriftlichen Ausführungen zu den Thesen 1—7 geäußert hat, beantragt Muff, These 1 ganz zu streichen. Dergleichen Stücke müßten vollständig oder gar nicht gelesen werden. Kanzow ist gegenteiliger Ansicht. Brüll wünscht, daß wenigstens eine Tragödie vollständig gelesen werde. Anz will den Thesen 1—5 dieselbe Fassung geben wie bei den Reallehranstalten, ferner die Thesen 6 und 7 streichen. Knaut will These 7 beibehalten, doch mit der Abänderung „zulässig“ für „Bedürfnis“. — Die Abstimmung entscheidet für Annahme der Thesen 1—5 in der Fassung, welche sie bei den Reallehranstalten hatten, für Streichung der These 6 und für Annahme der These 7 mit der von Knaut vorgeschlagenen Abänderung.

Zusammenstellung der angenommenen Leitsätze.

A.

Die Herstellung der Beherrschung der französischen und englischen Sprache auf höheren Lehranstalten im allgemeinen.

I. Bei **Reallehranstalten:**

1. Die Schüler der Realanstalten lassen sich insoweit zu einer angemessenen Vertrautheit in der französischen und der englischen Sprache führen als darunter ein sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller und einige Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der beiden Fremdsprachen verstanden wird.
2. Soweit die mündliche Geübtheit in Betracht kommt, ist das Ziel als erreicht anzusehen, wenn der Gebrauch der bezüglichen fremden Sprache bei der Reifeprüfung in allen Teilen der französischen bezw. englischen Prüfung durchgeführt werden kann.

II. Bei **Gymnasien:**

1. Die Schüler des Gymnasiums lassen sich insoweit zu einer Geübtheit im mündlichen Gebrauche der französischen Sprache führen, als darunter die Fähigkeit verstanden wird, bei vorherrschend französischer Interpretation der in Prima gelesenen Schriftsteller dem Unterrichte zu folgen und über die in ihrem Gesichtskreise liegenden Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens sich in der Fremdsprache auszudrücken, also die Fähigkeit, einen nicht zu schwierigen französischen Prosaiker ohne Vorbereitung ins Deutsche zu übersetzen.

2. In dem wahlfreien englischen Unterrichte des Gymnasiums ist der mündliche Gebrauch der Fremdsprache zwar von der ersten Lehrstunde an zu üben, doch sind die Ziele dem Verhältnis der für den Lehrgegenstand verfügbaren Zeit anzupassen.

B.

Mittel und Wege, die Schüler der höheren Lehranstalten zu einer angemessenen Vertrautheit der französischen und englischen Sprache zu führen.

a) Aneignung und Befestigung des Wort- und Phrasenschatzes.

I. Bei **Reallehranstalten:**

1. Das fest anzueignende Sprachmaterial umfaßt einen planmäßig zu erweiternden Wort- und Phrasenschatz
   - α) betr. die Person des Schülers,
   - β) betr. die äußeren Einrichtungen der Schule und die besonderen Bedürfnisse fremdsprachlichen Unterrichts.
   - γ) betr. die sonstigen Unterrichtsfächer der Schule, soweit ihr Lehrstoff in einem philologisch gehaltenen Unterricht verarbeitet zu werden pflegt.
2. Auf allen Stufen ist der fest anzueignende Wort- und Phrasenschatz im Zusammenhange darzubieten.
3. Der fest anzueignende Wort- und Phrasenschatz ist zu gewinnen
   - α) auf der Unterstufe aus dem Elementarbuche,
   - β) auf den übrigen Stufen aus einem Sprachaneignungsbuche.
4. Ein sachlich geordnetes Vokabular kann in Ermangelung eines passend eingerichteten Sprachaneignungsbuches gute Dienste leisten.
5. Es empfiehlt sich, den Sprachaneignungs-Unterricht durch die Benutzung von Bildern, Landkarten, Anschauungsgegenständen und Handlungen zu unterstützen und zu beleben.
6. Die Schüler sind zur Befestigung ihres Wortschatzes auf allen Klassenstufen maßvoll, aber konsequent zum Auswendiglernen von Dichter- und Prosastellen anzuhalten.
7. Auf jeder Klassenstufe ist neben der sogenannten immanenten Wiederholung für die genaue Wiederholung des den voraufgehenden Stufen zugewiesenen Teils des anzueignenden Wort- und Phrasenschatzes in planmäßiger Weise Sorge zu tragen.
8. Auf allen Klassenstufen empfiehlt es sich, den Besitz des angeeigneten Sprachguts durch Gruppierung und Reihenbildung nach sachlichen oder sprachlichen Gesichtspunkten zu befestigen.
9. Sprechübungen sind in hohem Maße geeignet, den erlernten Wort- und Phrasenschatz zum dauernden Besitz der Schüler zu machen.

II. Bei **Gymnasien:**

1. Das fest anzueignende Sprachmaterial umfaßt:
   - α) Wie Leitsatz 1 α betr. Reallehranstalten,
   - β) die wichtigsten äußeren Einrichtungen der Schule und die wichtigsten grammatischen Bezeichnungen,
   - γ) einige besonders geeignete Unterrichtsfächer, z. B.: Erdkunde, Geschichte, Literatur-, Kulturgeschichte.

2.
3.
4.
5.
6. } Wie Leitsatz 2—10 betr. Reallehranstalten, jedoch nicht in derselben Ausdehnung.
7.
8.
9.
10.

b) Der Inhalt und Umfang der Sprechübungen.

I. Bei **Reallehranstalten:**

1. Bei der Schriftstellerlektüre läßt sich der Inhalt der Sprechübungen dadurch gewinnen, daß
   - α) der Text „in Bewegung gesetzt wird",
   - β) der Gedankeninhalt der gelesenen Texte vom Schüler in freiem Ausdruck wiedergegeben wird,
   - γ) auf der Oberstufe zeitweise an die Stelle der Übertragung des Textes eine Besprechung desselben in der fremden Sprache tritt.
2. Soweit Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens zum Gesprächsstoff dienen, ist das Ausdrucksbedürfnis des Schullebens vorzugsweise zu berücksichtigen.
3. Auch den Sprechübungen im Anschluß an Anschauungsbilder und ähnliche Hilfsmittel, an Konversationsbücher oder in Ermangelung solcher an Vokabularien ist durch individuelle und konkrete Beziehung positives Gesprächsinteresse zu sichern.
4. Realien, die für die Erkenntnis der französischen bezw. englischen Kultur von grundlegender Wichtigkeit sind, bieten für die Sprechübungen der Oberstufe besonders wertvollen Inhalt dar.
5. Den Umfang der Sprechübungen durch ein genaueres Zeitmaß für die einzelnen Lehrstunden festzustellen, ist nicht wünschenswert.
6. Der Gebrauch der fremden Sprache als Unterrichtssprache ist von der Unterstufe an allmählich vorzubereiten, von der Unterprima ab ist möglichst die Fremdsprache zu gebrauchen.

II. Bei **Gymnasien:**

1. α) Wie Leitsatz 1 α betr. Reallehranstalten.
   β) Wie Leitsatz 1 β betr. Reallehranstalten.
   γ) Auf der Oberstufe kann nur ausnahmsweise bei besonders leichten Stellen an die Stelle der Übersetzung des Textes eine Besprechung in der Fremdsprache treten.
2. Soweit Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens zum Gesprächsstoff dienen, ist das Ausdrucksbedürfnis des französischen Unterrichts in maßvoller Weise zu berücksichtigen.
3. }
4. } Wie Leitsatz 3—5 bei Reallehranstalten.
5. }
6. In der Prima ist die Fremdsprache möglichst als Unterrichtssprache des Französischen, besonders bei den dem Schüler zu gebenden Übersetzungshilfen, zu gebrauchen.

c) Die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus der fremden Sprache ins Deutsche und umgekehrt.

I. Bei **Reallehranstalten:**

1. Die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus den fremden Sprachen sind als erfüllt anzusehen, wenn der Schüler imstande ist, den seiner Klassenstufe zugewiesenen Schriftsteller schließlich ohne Vorbereitung sinngemäß, dem Geist der Muttersprache entsprechend und mit vollem grammatischen Verständnis in das Deutsche zu übertragen.
2. Eine gewisse Fertigkeit bei den Übersetzungen in die fremde Sprache in grammatischer und idiomatischer Beziehung ist anzustreben.

II. Bei **Gymnasien:**

1. } Wie Leitsatz 1 und 2 betr. Reallehranstalten.
2. }

d) Die Auswahl der Lektüre, besonders der oberen Klassen.

I. Bei **Reallehranstalten:**

1. Aus sprachlichen Rücksichten ist die Auswahl der Schulschriftsteller außer auf Corneille, Racine, Molière, Lafontaine, Voltaire bezw. Shakespeare auf die Literatur seit etwa dem letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts zu beschränken.
2. Lesestoffe mit vorwiegend dialektischer oder niederer Sprache sind von der Klassenlektüre auszuschließen.
3. Auch unter sprachlichem Gesichtspunkt ist die Darbietung verschiedener literarischer Gattungen erforderlich.
4. Die verschiedenen literarischen Gattungen sind insoweit zu berücksichtigen, als sie für die Erkenntnis der Eigenart der französischen bezw. englischen Literatur und ebendamit auch sprachlich von besonderer Wichtigkeit sind.
5. Die Aufstellung eines allgemein verbindlichen Kanons der literarischen Gattungen ist wünschenswert, ein Kanon für die einzelne Anstalt ist notwendig.
6. Die planmäßige Auswahl der französischen Lektüre hat sich mit der planmäßigen Auswahl der englischen Lektüre zu einem systematischen Ganzen zu ergänzen.
7. Abgesehen von Gedichtsammlungen sind Sammelbücher auf der Oberstufe zulässig.

II. Bei **Gymnasien:**

1. }
2. }
3. } Wie Leitsatz 1—5 betr. Reallehranstalten.
4. }
5. }

6. Sammelbücher, (Chrestomathien), mit literarhistorischen Übersichten sind zulässig.

Protokoll über die Besprechung des ersten zur mündlichen Verhandlung gestellten Beratungsgegenstandes.

Bedeutung und Stellung der freien Vorträge im deutschen Unterricht der oberen Klassen und die Gestaltung dieses Unterrichtszweiges.

Vorsitzender: Provinzialschulrat Dr. Beyer.
Berichterstatter: Gymnasialdirektor Prof. Dr. von Hagen.
Schriftführer: Gymnasialdirektor Dr. Zehme und Realschuldirektor Francke.

Verhandelt Freitag, den 5. Juni 1903, vormittags 10 Uhr 30 Minuten.

Der Berichterstatter bezeichnet die Pflicht der höheren Schule, die Schüler im mündlichen Gebrauche der Muttersprache tüchtig zu machen, als selbstverständlich. Auch von den neuen Lehrplänen werde diese Pflicht betont, wobei der frühere Ausdruck „kurze freie Vorträge" durch „Übungen in freigesprochenen Berichten" ersetzt sei. Hinsichtlich der eingesandten Berichte höherer Lehranstalten seien zwei derselben zu seinem Bedauern erst nach der Drucklegung der Leitsätze eingegangen, während der einzig benutzbare die Bedeutung und Stellung der freien Vorträge unberücksichtigt lasse. So sei er, da auch eine Programmbeilage von Barmen (R. 5.), 1900, durch die neuen Lehrpläne überholt sei, auf den Bericht seines Kollegiums angewiesen gewesen.

Der Vorsitzende schlägt vor, die Leitsätze unter I und II en bloc anzunehmen.

Anz wünscht Streichung der Leitsätze I, 6 und III, 8c.

Guhrauer spricht gegen eine en bloc-Annahme und möchte nur eine Unterhaltung über die Leitsätze unter Verzicht auf Einzelheiten. Mit dem Leitsatz I, 5 sei er nicht einverstanden. Der Vorsitzende hält den Vorschlag Guhrauer für praktisch und eröffnet die freie Besprechung über die Leitsätze unter I und II.

Geheimrat Krüger: „Freie Vorträge" seien wohl zu unterscheiden von „freigesprochenen Berichten". Da durch letztere allein das Ziel nicht erreicht werde, ziehe er den Ausdruck „Vorträge" vor, nicht aber den Ausdruck „freie" Vorträge. Andere als vorbereitete Vorträge seien nicht möglich, „frei" seien sie nie. Es empfehle sich, in jedem Halbjahre neben dem „freigesprochenen Berichte" noch einen „Vortrag" halten zu lassen; das Thema solle dem Schüler überlassen bleiben, nur müsse man ihn vor Mißgriffen bewahren.

Geh. Oberregierungsrat Gruhl: Den Ausdruck „freigesprochene Berichte" hat die Unterrichtsverwaltung in der Absicht gewählt, auswendig gelernte Vorträge vermieden zu sehen.

Oberregierungsrat Trosien erklärt, daß die neuen Lehrpläne bei Stellung des Themas noch nicht vorgelegen hätten; daher enthalte der Ausdruck, „freie Vorträge" keinen Widerspruch zu dem Wortlaute der Lehrpläne.

Schmidt-Schleusingen äußert Bedenken gegen die Leitsätze unter I und II im allgemeinen und ist bei I, 4 gegen „Redelust," empfiehlt vielmehr „Redefertigkeit."

Zehme weist darauf hin, daß die Bedeutung und Stellung der freien Vorträge gut erläutert würden in einem Aufsatz des Geh. Rates Matthias (Gesammelte Aufsätze 1901, S. 313 flg.), welcher um so größeres Interesse erwecke, als dem Verfasser desselben wohl die Redaktion des neuen Lehrplanes für den deutschen Unterricht zu verdanken sei. Danach sollten die freien Vorträge den Schüler befähigen, frei von der Leber weg von exponierter Stellung aus ohne Furcht, ohne Stockung, ohne sich an ein umfangreiches Exzerpt zu klammern, 6—7 Minuten lang über ein Thema klar und geordnet zu sprechen. Es sei für das spätere praktische Leben äußerst wichtig, dem Schüler die Zunge zu lösen. Wesentlich sei ferner, daß der Schüler den Stoff völlig beherrsche, daß er selbständig Stellung dazu nehme, daß der Rohstoff des Vortrages den Mitschülern tunlichst bekannt und daß das Thema nicht verstiegen sei. Aus diesem praktischen, die Leistungsfähigkeit des Schülers nicht überschätzenden Grunde sei auch wohl der alte Ausdruck „freie Vorträge" in „frei gesprochene Berichte" verwandelt worden.

Der Berichterstatter zieht den Leitsatz I, 6 infolge des geäußerten Widerspruchs zurück und verändert (mit Guhrauer) in I, 2 „ohne jedes Hilfsmittel" in „ohne wesentliches Hilfsmittel".

Der Vorsitzende macht darauf aufmerksam, daß nur eine freie Aussprache, keine Abstimmung über die Leitsätze stattfinden solle.

Rausch ist in II, 1 mit dem Ausdruck „eine halbe Stunde" nicht einverstanden. Anstatt einen Teil der wöchentlichen Stunden auf die Vorträge zu verwenden, gebe es auch noch die Möglichkeit, einen Cyklus von zusammenhängenden Vorträgen zu schaffen.

Kluge: Der Stoff sei durch II, 1 zu sehr beschränkt; der Schüler habe auch Interesse dafür, einmal über Selbsterlebtes zu reden, was schon von Geheimrat Krüger hervorgehoben sei.

Der Berichterstatter meint, diese Vorschläge gingen über die Lehrpläne hinaus.

Geh. Oberregierungsrat Gruhl: Die Lehrpläne sprechen von „Berichten über Gelesenes und Durchgearbeitetes". Das legt keine Beschränkung auf; erforderlich ist nur die Beziehung der Stoffe zum deutschen Unterricht.

Guhrauer: Die Zeit sei zu kostbar für entlegene Stoffe, es müsse doch eine nähere Beziehung zum deutschen Unterricht vorliegen.

Propst Urban schlägt für II, 2 die Fassung vor: „Stoffe, die im deutschen Unterricht behandelt oder von ihm angeregt sind."

Der Vorsitzende eröffnet nunmehr die Allgemeinbesprechung der Leitsätze unter III.

Geheimrat Krüger: Die Erläuterungen des Geh. Oberregierungsrates Gruhl entsprächen seinen Wünschen, die „freien Berichte" seien also aufzufassen als Vorträge mit Vorbereitung. Erwünscht sei eine stufenmäßige Entwicklung dieser Vorträge, deren Themen vorwiegend dem Schüler überlassen werden müßten, zu freien Vorträgen. Es sei zu empfehlen, diese für den Anfang (in U II) ausarbeiten zu lassen, dem Schüler Mut zu machen und keine zu scharfe Kritik zu üben. Die Schule müsse dem Schüler auch Gelegenheit geben, seine Befangenheit vor einer großen Korona abzulegen. Diesem Zwecke dienten in Anhalt die näher beschriebenen „Redeakte" in der Aula, mit welchen gute Erfolge erzielt seien. Seine Ansicht faßt Redner in dem Antrage zusammen: „Behufs Aneignung der erforderlichen Redefertigkeit bedürfen die durch die Lehrpläne vorgeschriebenen „Übungen in frei gesprochenen Berichten" einer Ergänzung durch Übungen im Halten von Vorträgen, welche durch Umfang und Art der Vorbereitung stufenmäßig von U II bis O I mehr und mehr zu sogenannten „freien Vorträgen" sich zu entwickeln haben.

Der Voritzende nimmt diesen Vorschlag zur Kenntnis, sieht aber von einer Abstimmung ab, da durch die Themen zu den mündlichen Verhandlungen nur eine Aussprache angeregt und Erfahrungen und Wünsche geäußert werden sollten.

Der Berichterstatter: Die Vorschläge des Geheimrats Krüger, namentlich die „Redeakte," gehen über den Rahmen der Lehrpläne hinaus, welche auch ein Auswendiglernen der Vorträge in U II nicht zulassen.

Guhrauer: Zu Rednern dürfe man die Schüler nicht machen; letztere sollten nur frei sprechen lernen über Stoffe, die ihnen klar seien. Die Lehrpläne forderten nur Berichte, z. B. über den Gang der Handlung im Drama, keine Vorträge.

Geheimrat Fries: Die Schüler seien erfahrungsmäßig nicht sehr entzückt über die geforderten Vorträge. Jedenfalls sei zweierlei zu betonen: 1. Freiheit in der Wahl des Stoffes, wobei auch praktische Stoffe zulässig seien. 2. Bescheidene Anforderungen. Im übrigen spreche er sich für den Leitsatz III, 6, aber gegen III, 9, aus; der Schüler gehöre dabei auf das Katheder.

Ballin empfiehlt die erwähnten „Redeakte," welche in Anhalt segensreich wirkten und für die sich die Primaner gern und freiwillig meldeten.

Geheimrat Krüger will keineswegs fertige Redner, sondern nur Redefertigkeit ausbilden. Guhrauer habe ihn mißverstanden. Der Schüler müsse die Befangenheit verlieren. Die Vorträge würden nur zuerst auswendig gelernt, später ohne schriftliche Ausarbeitung gehalten; es handle sich also um ein allmähliches Fortschreiten in der Übung.

Muff empfiehlt Freiheit in der Handhabung der Vorträge; nicht nur literarische Referate, auch andere Stoffe seien anregend. Man müsse dem Schüler die Zunge lösen, das sei wichtig für sein späteres Leben. Es schade nichts, wenn ein Vortrag einmal die Dauer einer halben Stunde überschreite. Auch eine Debatte über den Vortrag sei zu gestatten, aber nur eine sachliche.

Schmidt-Schleusingen spricht gegen eine übergroße Freiheit in der Themenwahl. Der deutsche Unterricht solle kein Mädchen für alles sein.

Der Berichterstatter schließt sich dem an, der deutsche Unterricht liefere genug Stoff.

Dannehl hat mit Erfolg Vorträge auch über physikalische Themen halten lassen. Es sei schwer zu kontrollieren, ob die Vorträge ausgearbeitet würden. Am unerfreulichsten seien Themen über Dichterbiographieen, da sie vielfach abgeschrieben und auswendig gelernt würden. Es sei für das praktische Leben äußerst wichtig, dem Schüler die Zunge zu lösen.

Muff will nur freie Bewegung; Schmidt habe ihn nicht richtig verstanden.

Geheimrat Krüger beantragt Schluß der Allgemeinbesprechung über III. Dieser Antrag wird angenommen.

Der Vorsitzende eröffnet die Einzelbesprechung über III.

Der Berichterstatter verteidigt nochmals Leitsatz III, 1.

Schotten befürwortet die Wahl solcher Themen, die dem deutschen Unterricht dienten.

Zehme hätte III, 1 lieber in der Fassung gewünscht: „Der Lehrer hat dem Schüler eine genügende Zahl von Themen zu freier Wahl zu geben oder Themen, die sich der Schüler selbst stellt, zu genehmigen, soweit ihr Stoff in Beziehung zum deutschen Unterricht steht. Die Lust und Liebe des Schülers zu den Vorträgen werde erheblich gestärkt, wenn er unter den gegebenen Themen seiner Individualität entsprechend frei wählen könne und wenn auch seine eigenen Neigungen und Studien Berücksichtigung fänden.

Guhrauer: Man könne auch der ganzen Klasse ein Thema geben.

Muff hebt hervor, daß Leitsatz III, 1 all diese Wünsche ja nicht ausschließe.

Rausch schlägt einen Zusatz zu III, 4 vor: Empfehlenswert ist es auch, bei der Durchnahme eines größeren Literaturwerkes geeignete Gegenstände, die nur berührt werden und doch naheliegenden Gebieten angehören, durch frei gesprochene Berichte ausführen zu lassen, sodaß die Durchnahme durch einen nachfolgenden Cyklus kurzer Schülerberichte ergänzt wird. Insbesondere sind auch Themata allgemeinen Inhalts, die einen Schüler fesseln und für die Klasse Bedeutung haben, durchaus zulässig." Dieser Zusatz, welcher von Muff unterstützt ist, wird auf Veranlassung des Ober-Regierungsrats Trosien zu Protokoll genommen.

Franke-Bitterfeld: Die Vorschläge des Leitsatzes III, 4 schienen mehr aus der Praxis der Gymnasialklassen heraus gemacht worden zu sein. Es sei angebracht, in Rücksicht auf die Lektüre Lessings in Prima schon in O II die Kenntnis solcher Stoffe vorzubereiten, die als Voraussetzung des stofflichen Verständnisses Lessings gelten müßten. Das seien neben der antiken Epik auch vor allem die antiken Tragiker.

Der Berichterstatter stimmt den Ansichten von Rausch, Muff und Franke bei.

Ballin äußert sich gegen die Fassung von III, 4, da sie den Stoff zu sehr beschränke.

Geheimrat Fries spricht sich sehr warm für den Vorschlag Rausch aus, da nach demselben der Vortrag der Schüler den Unterricht des Lehrers ergänze. Aber der Lehrer müsse seine leitende Hand über den Schüler halten.

Geheimrat Krüger spricht sich bei III, 8 nochmals für eine anfängliche Ausarbeitung der Vorträge (in U II) aus.

Franke-Bitterfeld: Es sei zweckmäßig, für einen Gegenstand mehrere zusammenhängende Themen aufzustellen und diese bestimmten Schülern zuzuweisen.

Oberregierungsrat Trosien: Man darf die Worte nicht so pressen; die neuen Lehrpläne lassen Freiheit. Eine schriftliche Ausarbeitung der Vorträge solle nur die erste Stufe, den Anfang bilden; später komme der Schüler mit einer bloßen Disposition und zuletzt auch ohne diese aus. Die Lehrpläne wünschten nur, daß die Vorträge nicht in ein Aufsagen auswendig gelernter Aufsätze „ausarten".

Geh. Oberregierungsrat Gruhl: Die Lehrpläne lassen Ihnen Freiheit. Nur das Ziel von ihnen ist festgelegt; wie Sie dahin kommen, ist Ihre Sache.

Venediger beantragt Schluß der Debatte. Dieser Antrag wird angenommen.

Der Vorsitzende schließt die Verhandlung um 11 Uhr 30 Minuten.

Protokoll über die Besprechung des zweiten zur mündlichen Verhandlung gestellten Beratungsgegenstandes.

Wie haben sich die höheren Schulen zur Fremdwörterfrage zu stellen?

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Dr. Beyer.
Berichterstatter: Gymnasialdirektor Dr. Röhl.
Schriftführer: Realschuldirektoren Dr. Lorenz und Dr. Diebow.

Verhandelt den 3. Juni, vormittags 11 Uhr 45 Minuten.

Berichterstatter Dr. Röhl: Erlernt ein Volk von einem andern einen neuen Begriff, so übernimmt es zugleich auch die fremde Bezeichnung desselben: es entsteht ein Fremdwort. Die Griechen haben verhältnismäßig wenig Wörter von den Orientalen entlehnt; aber das Lateinische war sehr stark mit Fremdwörtern durchsetzt (vgl. das bekannte Buch von Oskar Weise). Das Französische und Englische enthalten um deswillen wenig fremde Elemente, weil eben alles, was auf lateinische Wortstämme zurückgeht, in diesen Sprachen nicht als fremd empfunden wird. Viel Fremdwörter bieten das Deutsche und das Russische dar, letztere Sprache auch viele Entlehnungen aus dem Deutschen, das für diejenigen tröstlich sein mag, die da glauben, sich schämen zu sollen, weil unserer deutschen Sprache gegenüber hauptsächlich die Rolle der Empfängerin zugefallen ist. — Das Fremdwort gehört zur naturgemäßen Entwicklung der Sprache; es ist der notwendige, in seiner Funktion durch nichts zu ersetzende Vermittler der Kultur, gleichsam der fremde Blütenstaub, der die Pflanze befruchtet. Die maßlose Feindschaft gegen die Fremdwörter, wie sie neuerdings oft hervortritt, beruht auf unzureichendem Verständnis für die Entwicklung der Sprachen. Daß freilich unter den Fremdwörtern auch einige unnütze Landstreicher sind, die man gut tut, über die Grenze abzuschieben, soll nicht bestritten werden; aber ihrer sind nicht so gar viele, die meisten Fremdwörter sind brave Neubürger. — Die Scheidung in Lehn- und Fremdwörter ist undurchführbar und wertlos; weder der Zeitpunkt der Entlehnung noch etwaige Anähnlichung ergeben ein brauchbares Scheidungsprinzip. — Die neue Fremdwörterbewegung hat aus zwei Gründen einen größeren Umfang erlangt: weil sie die Form des gesellschaftlich betriebenen Sports annahm und weil sie eine pa-

triotische Tat zu sein behauptete. Aber der Patriotismus hat mit den ausländischen Wörtern ebenso wenig zu tun, wie mit den ausländischen Nahrungsmitteln, Kleidern, Geräten usw., die wir benutzen. Auch kann weder den Römern noch den Russen trotz ihrer Fremdwörter Mangel an Vaterlandsliebe vorgeworfen werden. Zur Stellungnahme gegen die Fremdwörter hat wohl manchen die Besorgnis veranlaßt, andernfalls in den Ruf eines lauen Patrioten zu kommen. — Der Erfolg jener Bestrebungen ist sehr gering gewesen. Nur einige (nicht gerade viele) technische Ausdrücke sind in anscheinend nachhaltiger Weise verdeutscht; aber die große Masse der nichtfachmännischen, jedem Gebildeten bekannten Fremdwörter hat widerstanden. Die wirkliche Sprache der gebildeten Bevölkerung und die Schreibart unserer besseren Schriftsteller haben sich nicht merklich beeinflussen lassen. — Das war vorherzusehen. Die Sprache ist ein organisches Wesen, und wie die Grammatik, so gehört auch der Wortschatz zu ihrem Organismus; ein organisches Wesen aber kann man durch äußere Eingriffe nicht umgestalten. Ein Naturgesetz kann man nicht aufheben. — Die allermeisten vorgeschlagenen Verdeutschungen können keinen Ersatz für die Fremdwörter bilden, hauptsächlich weil sie sich begrifflich mit ihnen nicht vollständig decken. Daneben kommen noch andere Übelstände in Betracht: die Schwierigkeit, von den Verdeutschungen Ableitungen zu bilden, die Unbehilflichkeit der neugebildeten Komposita und anderes mehr. — Die weitgehenden puristischen Bestrebungen sind abzulehnen und von der Schule fernzuhalten. Wir würden die Sprache des Lebens nicht ändern, sondern lediglich die Schuljugend mangelhaft ausgerüstet hinaussenden und einen verhängnisvollen Zwiespalt zwischen Schule und Leben hervorrufen. Wir dürfen uns dem Leben nicht entfremden; wir dürfen keine Kraft verschwenden an eine Aufgabe, deren Ziel ebenso falsch wie unerreichbar ist.

Hummel will die Ausführungen des Berichterstatters nicht unwidersprochen lassen: Die Führer des deutschen Sprachvereines, auf welche die wiederholten absprechenden Äußerungen des Berichtes doch offenbar gezielt hätten, seien durchaus keine so unwissenschaftlichen Männer, und ungerechtfertigt sei der Vorwurf, daß die Mitglieder jenes Vereins weniger einer guten Sache wegen als aus äußerlichen und eiteln Beweggründen gleichsam als Wölflein mitheulten.

Lorenz: Wenn der deutsche Sprachverein auch hier und da im Übereifer über das Ziel hinausgeschossen sei, so habe er doch das große Verdienst, weiten Kreisen unseres Volkes mit Nachdruck und Erfolg zugerufen zu haben: Gedenke, daß du ein Deutscher bist! Auch die Lehrerschaft der höheren Schulen müsse diesen Zuruf beherzigen und habe ihn ohne Zweifel schon beherzigt. In unterrichtlicher Hinsicht sei betreffs des Themas vor allem die Frage aufzuwerfen: Darf der Lehrer vor seinen Schülern Fremd-

wörter gebrauchen? Diese Frage sei zu bejahen: Der Lehrer müsse sogar Fremdwörter gebrauchen, aber nur mit Überlegung und in der Absicht, die Schüler einerseits über die Bedeutung der häufigsten Fremdwörter aufzuklären und ihnen andrerseits die dafür einzusetzenden deutschen Wörter einzuprägen. Solche Belehrungen seien besonders auf lateinlosen Schulen notwendig, wo das Fehlen der Kenntnis von griechischen und lateinischen Wortstämmen das Verständnis der landläufigen Fremdwörter erschweren, wenn sie dem Schüler in der Tagespresse, im Geschäftsstile, in wissenschaftlichen Abhandlungen usw. entgegentreten. Habe aber der Lehrer ihm einmal für ein Fremdwort das betreffende deutsche Wort eingeprägt, so sei der Schüler verpflichtet, nur das letztere zu gebrauchen. Unter den im Vortrage des Herrn Berichterstatters gebrauchten Fremdwörtern sei eine ganze Reihe von solchen, die im deutschen Aufsatze als ersatzfähig anzustreichen seien.

Hummel: Der Ausdruck „unverständige Puristerei" im Leitsatze des Herrn Berichterstatters enthalte eine Tautologie. Puristerei sei an sich immer unverständig.

Legerlotz: Im Gegensatze zur Ansicht des Herrn Berichterstatters haben die Bestrebungen des deutschen Sprachvereins eine gewaltige nationale Bedeutung. Wie sehr man gegen die Fremdwörtersucht auch jetzt noch auf der Hut sein müsse, beweise die Verengländerung der deutschen Sprache und Sitte, die leider immer mehr Fortschritte mache. Vor 100 Jahren habe man zwölf englische Wörter im Deutschen als Fremdwörter gezählt, vor zwanzig Jahren seien es 148 gewesen; seitdem sei ihre Zahl bedeutend gewachsen. Das häusliche und öffentliche Leben sei davon durchsetzt. Gegenüber dieser bedauerlichen, durch nichts gerechtfertigten Unsitte täte Umkehr sehr not.

Berichterstatter Dr. Röhl: Die heutige Debatte sei praktisch fruchtlos, weil die Sprache doch ihren eigenen Weg gehe. Ihm (dem Berichterstatter) hätten persönliche Angriffe vollkommen fern gelegen; er habe lediglich den tatsächlichen Sachverhalt dargelegt und den deutschen Sprachverein überhaupt nicht genannt.

Schmidt-Schleusingen: Die Form des vom Herrn Berichterstatter vorgeschlagenen Leitsatzes sei bedenklich, namentlich der zu allgemeine Ausdruck „unverständige Puristerei." Es empfehle sich folgende Fassung:

> Die höhere Schule soll weder Fremdwörter gebrauchen, wo entsprechende deutsche Ausdrücke zu Gebote stehen, noch da die Fremdwörter vermeiden, wo durch sie dem Gedankenausdruck genützt wird.

Diese Fassung wird an Stelle des Leitsatzes des Herrn Berichterstatters angenommen.

Die Verhandlung wird um 12 Uhr 35 Min. geschlossen.

Bericht über die Besprechung des dritten zur mündlichen Verhandlung gestellten Beratungsgegenstandes.

Welche Erfahrungen sind mit dem Betrieb des Mittelhochdeutschen in O II gemacht worden, und wie empfiehlt es sich diesen Unterrichtszweig zu gestalten?

Vorsitzender: Oberregierungsrat Geheimrat Trosien.
Berichterstatter: Gymnasialdirektor Dr. Schmidt-Schleusingen.
Schriftführer: Realschuldirektoren Dr. Wahle und Dr. Voelker-Suhl.

Verhandelt am 5. Juni 1903.

Der Berichterstatter spricht zunächst seinen Dank aus für die ihm zugegangenen Gutachten von Halberstadt (Oberrealschule), Pforta und Zeitz. Am meisten stimmt er mit Pforta überein, im wesentlichen auch mit Zeitz und mit dem Berichterstatter von Halberstadt, während die Mehrheit des Lehrerkollegiums der letzteren Anstalt in der Hauptfrage (Urtext oder Übersetzung) einen abweichenden Standpunkt vertritt. Da im Vergleich zur Gesamtzahl der Anstalten nur wenige Gutachten vorlagen, so erschien es angebracht, für die Beantwortung der vorliegenden Fragen eine möglichst breite und objektive Grundlage zu schaffen, d. h. das Wesen des altdeutschen Lehrstoffs zu bestimmen und nachzuweisen, daß er die Eigenschaften in sich trägt, welche eine günstige Unterrichtserfahrung verbürgen. Dies glaubt der Berichterstatter in den vorgelegten Leitsätzen getan zu haben, die er, soweit sie ihm selbstverständlich erscheinen, keiner näheren Besprechung unterziehen will; nur auf zwei Punkte, welche er für besonders strittig hält, geht er näher ein, und zwar:

1. „Dieser Unterricht verschafft eine Vorstellung von dem gesetzmäßigen Zusammenhange der indogermanischen Sprachen, ferner von der Entwicklung der deutschen Sprache, und erhöht so das Verständnis für die Muttersprache auch in ihrem heutigem Zustande“ (I b 1). Die Hauptergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft sind ein Bestandteil der allgemeinen Bil-

dung. Im mittelhochdeutschen Unterricht der OII ist der Ort, die gelegentlichen Unterweisungen zusammenzufassen, die der Schüler über die deutsche Sprache in ihrem Verhältnis zu den indogermanischen Sprachen bekommen hat, und welche ihre Verwandtschaft erkennen lassen. Hierher gehören Zusammenstellungen wie πατηρ — pater — Vater, καρδια — cor — Herz u. a. Das Vorhandensein der Dialekte und ihre Unterschiede veranlassen zu Vergleichen, zumal zwischen Hochdeutsch und Niederdeutsch Weiter erkennt der Schüler Unterschiede zwischen der Sprache der Gebildeten und der Ungebildeten, wird belehrt über Doppelformen des Schriftdeutschen, die ihm historisch zu erklären sind; namentlich die Sprache der Bibel und die der Kirchenlieder bieten viel Formen älterer Prägung, die innerlich berechtigt sind und vom Schüler nicht für Abnormitäten gehalten werden dürfen. Eine gelegentliche Unterweisung in diesen Dingen genügt nicht, es muß vielmehr ein zusammenfassender Überblick über die unter IIe 2 angeführten sprachlichen Erscheinungen (erste und zweite Lautverschiebung, Unterschied von Hoch- und Niederdeutsch, Hauptunterschiede von Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch) den Abschluß bilden. Dieser Überblick schlägt eine Brücke zwischen Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch und läßt sich kurz und anregend gestalten.

2. „Die Hauptabschnitte der Lektüre sind im Urtext zu lesen" (IIa). Die Frage, ob Urtext oder Übersetzung, entschieden die Lehrpläne von 1892 im wesentlichen zu Gunsten der letzteren, indem sie nur die Mitteilung von Proben aus dem Urtext forderten, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären waren. Diese Bestimmung erscheint nicht glücklich, da sie zu Oberflächlichkeit und ungründlichem Dilettantismus verleitet. Treffender ist die entsprechende Bestimmung der Lehrpläne von 1901, welche die Lektüre ausgewählter Stücke im Urtext oder in Übersetzungen verlangen. Der Berichterstatter faßt dies „oder" im Sinne von aut-aut. Ist ein Germanist vorhanden, so wird der Urtext gelesen, wenn nicht, die Übersetzung. Denn es muß betont werden, daß der Unterricht im Altdeutschen nur von einem germanistisch gebildeten Lehrer erfolgreich durchzuführen ist (IId).

Für die Forderung, den Urtext zu lesen, sprechen folgende fünf Gründe:

1. Die Wirkung des Originals auf das Gemüt ist hier, wie bei der Kunst, nicht zu ersetzen.

2. Eine ebenbürtige Übersetzung des Mittelhochdeutschen ins Neuhochdeutsche ist nicht möglich, besonders nicht bei lyrischen Stücken, wo es auf Empfindung und Stimmung ankommt und der Duft des Originals bei der Übersetzung unbarmherzig zerstört wird. Eher noch ist sie möglich bei epischen Stoffen, wo die leichter wiederzugebende Handlung im Vordergrunde steht, nicht die Stimmung, obwohl auch hier ein Rest zwischen Urtext und Übersetzung übrig bleibt.

3. Der historische Wert des Originals neben seinem absoluten Werte kommt nur durch den Urtext zur Geltung und kann durch keine noch so gute Übersetzung ersetzt werden. Walthers Lied z. B. „Ir sult sprechen willekomen", ein Vorläufer unsrer patriotischen Gedichte, würde in Übersetzung neben Arndts, Körners und Geibels Gedichten wohl stark abfallen; anders in dem Gewand seiner Zeit, welches zu seiner Eigenart gehört.

4. Dadurch, daß die Schüler ein halbes Jahr lang genötigt werden sich im Altdeutschen zu bewegen, erwerben sie die beste Grundlage für das Verständnis der Entwicklung und des heutigen Zustandes der deutschen Sprache.

5. Übersetzungen, besonders aus dem Nibelungenliede und aus Gudrun, sind schon in U III behandelt worden. Hier in O II hat der Urtext den Reiz der Neuheit für den Schüler.

Den Einwurf der Konferenz der Oberrealschule Halberstadt, welche beim Lesen des Urtextes eine Überlastung der Schüler befürchtet, weist der Berichterstatter zurück. Nach seiner Erfahrung sei diese Besorgnis nicht begründet. Auch die ebendort behauptete Oberflächlichkeit sei nicht zu befürchten. Wissenschaftliche Durchbildung werde man nicht verlangen, dagegen sei das gesteckte Ziel „Verständnis der mittelhochdeutschen Texte" durchaus erreichbar, wofern der Lehrer reichliche Hülfen gewährt, auf sprachliche Einzelheiten verzichtet, sich auf das Typische beschränkt und nicht etwa Grammatisches auswendig lernen läßt.

Der Vorsitzende leitet nunmehr die Besprechung ein, betont, daß es darauf ankomme, Erfahrungen und Wünsche auszutauschen, und stellt anheim, zunächst in eine allgemeine Erörterung des Gegenstandes einzutreten.

Knaut empfiehlt, zuerst den Kernpunkt der Frage zu besprechen, ob der Urtext oder eine Übersetzung zu benutzen sei.

Legerlotz vertritt einen in mehrfacher Beziehung von dem Berichterstatter abweichenden Standpunkt. Auf Grund langjähriger Erfahrung hat er die von ihm ursprünglich gewählte linguistische Behandlung aufgegeben. Der Hauptnachdruck ist nach seiner Meinung auf das Nachempfinden der Dichtung zu legen; dies aber setzt bei der Lektüre im Urtext eine viel gründlichere Kenntnis des Altdeutschen voraus, als man sie dem Schüler geben kann. Die unvermeidlichen zahlreichen Erklärungen sprachlicher Erscheinungen bei Gelegenheit der Lektüre vernichten aber die Wirkung der letzteren auf den Schüler. Deshalb zieht Redner jetzt die Benutzung von Übersetzungen vor. Denn wenn auch zuzugeben ist, daß die Schönheit und Kraft des Originals nicht direkt nachgeahmt werden kann, so braucht doch nicht immer die Übersetzung hinter der Originalstelle zurückzustehen. Allerdings ist zu verlangen, daß die Übersetzung eine Nachdichtung sei.

Wenn es sich ferner darum handelt, das Deutsche als Glied der indogermanischen Sprachfamilie zu erkennen, so ist auch das Neuhochdeutsche verwendbar. Er empfiehlt daher die Dichtung in der Übersetzung vorzuführen und nur zum Schluß eine Probe im Urtext zu geben.

Der Vorsitzende macht darauf aufmerksam, daß der in den Leitsätzen gebrauchte Ausdruck „altdeutsch" bedeutet „mittelhochdeutsch", also nicht mit „althochdeutsch" zu verwechseln ist.

von Hagen meint, daß die Frage, ob Urtext oder Übersetzung, beantwortet werden müsse auf Grund der bisher gemachten Erfahrungen, wie auch das Thema dies ausspricht.

Der Vorsitzende stellt nunmehr zur besonderen Erörterung die Erfahrungen, die mit dem Betrieb des Mittelhochdeutschen in O II gemacht worden sind.

Rosalsky hat mit dem Urtext gute Erfahrungen gemacht; denn wenn auch schließlich der Lehrer selbst das größte Vergnügen davon hat, so findet doch auch der Schüler hinreichende Anregung, besonders durch den Hinweis auf den Bedeutungswechsel. Das Interesse der Schüler, zumal an Walther von der Vogelweide, ist unverkennbar und es haben bei Schulfeiern Schüler Stellen des Urtextes verständnisvoll und selbst ergreifend vorgetragen. Auch hat die lateinlose Schule noch besonderen Anlaß, auf das Historische in der deutschen Sprache einzugehen. Sie lehrt zwar fremde Sprachen, der Schüler kann diese aber nicht so überblicken, daß er eine Vorstellung von der Entwicklung einer Sprache bekäme; dies ist nur beim Deutschen möglich. Im Übrigen ist Redner in vielen Beziehungen mit dem Berichterstatter einverstanden.

Dannehl hat gefunden, daß die Schüler beim Lesen des Urtextes mehr Interesse und Leben zeigten. Die Schwierigkeiten wurden überschätzt. Sie werden vielfach durch den Hinweis auf die Dialekte beseitigt, die noch viele ältere Formen bewahrt haben. Die Gymnasiasten sollen im homerischen Dialekt zu Hause sein, und dies ist nicht schwer zu erreichen. Ebenso leicht geht es mit dem Altdeutschen. Unser Publikum hat alemannische Gedichte gelesen und liest Reuter, die beide schwerer zu verstehen sind als das Mittelhochdeutsche. Auch die Sprache der Humanisten (Hutten, Luther) ist oft schwieriger als leichte Stellen aus Parzival. — Da also die Schwierigkeiten nicht groß seien, so müsse zum Urtext gegriffen werden, freilich sei Ergänzung durch Lesen von Übersetzungen nötig.

Der Vorsitzende macht gegen Direktor Legerlotz geltend, daß man bei der Lektüre einer Dichtung, z. B. bei einem Walther'schen Liede nicht mehr grammatisch erklären dürfe als zum Verständnis nötig ist.

Rausch steht auf Grund früher gemachter Erfahrungen dem Wiederbetrieb des Mittelhochdeutschen unbedingt sympathisch gegenüber; be-

sonders auch weil „die Schüler ihm als einem vaterländischen von vorn herein lebhafte Anteilnahme entgegenbringen". (Leitsatz 1a). Gerade der mittelhochdeutsche Unterricht bietet vaterländische Anregung im besten Sinne; er hat sich als ein ganz objektives, unbewußt und kräftig wirkendes Mittel dazu erwiesen.

Guhrauer hat ebenfalls gute Erfahrungen mit diesem Unterrichte gemacht und bestätigt das Interesse der Schüler gerade für das Altdeutsche. Sie haben hier viel besseres Gedächtnis oder größere Neigung zum Lernen bewiesen als sonst. Es ist die Luft der Vergangenheit des eigenen Volkes, die den Schüler anweht und fesselt.

Jordan sucht als ehemaliger Schüler von Legerlotz dessen Bedenken gegen die Möglichkeit einer ersprießlichen Vereinigung der linguistischen und sachlichen Behandlung zu zerstreuen. Nach seiner Meinung wurde durch die von seinem hochverehrten Lehrer früher geübte Praxis gerade diese Möglichkeit bewiesen.

Anz erzählt, daß Geheimer Oberregierungsrat Bonitz ihn einst gefragt habe, ob dieser Unterricht auch nicht zu zeitraubend sei. — Er habe dies entschieden verneint; nach Überwindung der ersten Schwierigkeiten schreite der Unterricht schon nach wenigen Wochen schnell fort. Auch sei der durch ihn erzielte und in den Leitsätzen ausgesprochene Gewinn so groß, daß man den Unterricht nicht zeitraubend nennen könne. Im übrigen erreiche auch die beste Übersetzung nicht das Original, ebenso wenig wie die linke Seite eines Gobelins die Schönheit der rechten.

Legerlotz betont, er sei nicht dagegen, daß zuweilen der Urtext neben der Übersetzung gelesen werde, es handle sich nur darum den Umfang beider festzulegen. Wenn man aber verlange, daß der Schüler mit Leichtigkeit lese, so müßte er gründliches linguistisches Verständnis besitzen und man müßte sehr viel lesen, fast das ganze Nibelungenlied, ebenso Gudrun und Walther von der Vogelweide.

Rosalsky empfiehlt den Stoff zu beschränken und verweist z. B. auf die Auswahl im Hopf und Paulsiek.

Zum Schluß der Erörterungen über die gemachten Erfahrungen gibt der Berichterstatter seiner Genugtuung über die mitgeteilten günstigen Erfahrungen Ausdruck und bemerkt, daß er in seinen Leitsätzen nicht von Erfahrungen gesprochen habe, weil ihm die nötigen Grundlagen gefehlt hätten; es würde für ihn wertvoll gewesen sein, hätte er die heute ausgesprochenen Ansichten benutzen können. Seine Antwort auf die gestellte Frage würde alsdann gelautet haben: Es sind günstige Erfahrungen mit dem Unterricht im Altdeutschen gemacht worden.

Der Vorsitzende veranlaßt nunmehr eine Abstimmung über die Frage, ob die überhaupt in der Klasse gelesenen Stellen im Urtext oder in der

Übersetzung zu lesen seien; denn wenn auch bei den nur zur mündlichen Verhandlung gestellten Beratungsgegenständen kein eigentlicher Beschluß herbeigeführt werden solle, so sei es doch erwünscht, die Meinung der Versammlung über diesen wichtigen Punkt festzustellen. Die Versammlung erklärt sich mit allen gegen eine Stimme für Benutzung des Urtextes.

Der Vorsitzende weist schließlich noch darauf hin, daß die Lehrpläne die Benutzung des Urtextes neben der Lektüre von Übersetzungen frei lassen. Es liege nicht der Gegensatz aut-aut, sondern vel-vel vor. — Er stellt nunmehr den Leitsatz IIb zur Beratung:

„Der (durch die Lehrpläne von 1901) vorgeschriebene Lehrstoff ist zu ergänzen:

1. durch einen durchaus auf das Wesentliche beschränkten Überblick über die indogermanische Sprachfamilie und über die Entwicklung der deutschen Sprache bis zum Neuhochdeutschen,
2. durch einen Abriß der vormittelhochdeutschen Literatur in ihren bedeutendsten Erscheinungen".

Geheimrat Fries äußert seine Bedenken, ob diese Anforderungen nicht zu hoch gestellt sind. Dieselben gingen über die Lehrpläne hinaus. Was unter 1. und 2. verlangt würde, entspräche im Wesentlichen den Anforderungen, die in der Staatsprüfung gestellt wurden. Er warnt vor Überlastung.

Röhl hält den unter 1. geforderten Überblick, und mag er noch so kurz sein, für unbedingt nötig. Die durch ihn veranlaßte Arbeit sei gering und werde außerdem in die Unterrichtsstunde selbst gelegt.

Friedersdorff hält die Bedenken des Geheimrats Fries für berechtigt. Er erklärt die seinerzeit erfolgte Abschaffung des mittelhochdeutschen Unterrichts aus den Mißerfolgen und ungünstigen Erfahrungen, welche hie und da gemacht worden seien, wo dieser Unterricht nicht in geeigneter Hand gelegen habe. Sonst stimmt er den Leitsätzen bei.

Rausch legt kein großes Gewicht auf die Forderungen IIb 1. und 2. Alles könne man den Schülern doch nicht sagen und könne vieles dem Privatstudium Einzelner überlassen, ohne es als eine Forderung des Unterrichts hinzustellen. Was die Schüler am Altdeutschen begeistere, sei nicht die linguistische Seite dieses Unterrichts.

Muff teilt den mehrfach betonten Wunsch, die Schüler nicht überbürdet zu sehen, doch hält er die geäußerten Befürchtungen für übertrieben. Die Leitsätze sprächen ja ausdrücklich von einem „durchaus auf das Wesentliche beschränkten Überblick" und von den „bedeutendsten Erscheinungen" der vormittelhochdeutschen Literatur.

Der Berichterstatter wendet sich formal gegen Geheimrat Fries: Die Direktorenkonferenz solle sich in der Äußerung ihrer Wünsche und An-

sichten nicht durch die Lehrpläne gebunden fühlen, sondern Vorschläge auf Grund der Erfahrung machen. — Übrigens gingen seine Leitsätze nicht über die Lehrpläne hinaus, sondern sie spezialisierten sie nur.

Direktor Kanzow stimmt Muff zu. Das Geforderte gehöre zur allgemeinen Bildung, und die Fassung des Leitsatzes IIb sei vorsichtig genug.

Geheimrat Fries befürchtet trotzdem zu große systematische Vollständigkeit, wozu die Neigung beim Lehrer immer vorhanden wäre. Nicht jeder sei der Meister, der sich zu beschränken wisse.

Der Vorsitzende bemerkt, ein Übermaß zu verhüten, sei Sache der Direktoren. Die Erörterung von IIb ist damit erledigt.

Zu IIc „Für den altdeutschen Lehrstoff ist die Zeit von Ostern bis Weihnachten in O II zu verwenden" bemerkt Geheimer Schulrat Krüger, drei Viertel Jahre in O II seien zu viel für das Mittelhochdeutsche. Es würden auf diese Weise wichtige Aufgaben des deutschen Unterrichts geschädigt.

Der Vorsitzende hält es nicht für zweckmäßig einen bestimmten Zeitraum anzusetzen.

Der Leitsatz IId „Der Unterricht im Altdeutschen ist nur von einem germanistisch gebildeten Lehrer erfolgreich durchzuführen" wird als selbstverständlich angenommen.

Zu IIe 1 „Wiederholung der hauptsächlichsten grammatischen Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache (Ablaut, Umlaut, Brechung, starke und schwache Konjugation und Deklination)" fragt Rosalsky, ob damit eine gelegentliche Wiederholung der angeführten einzelnen Erscheinungen gemeint sei.

Der Berichterstatter erwidert, daß er eine zusammenfassende Wiederholung beim Beginn des mittelhochdeutschen Unterrichts in O II für nötig halte, weil von dem in den früheren Klassen gelegentlich Besprochenen bis dahin so Manches wieder vergessen sei.

Zu den Punkten IIe 2—6 meldet sich niemand zum Wort.

Die Besprechung wird geschlossen.

Druckfehlerberichtigung.

Seite 29,	Zeile 24:	statt	Wittenberg	zu setzen:	Schleusingen.
„ 29,	„ 30:	„	„	„	„	„
„ 64,	„ 9:	„	„	„	„	„
„ 117,	Anm. Zl. 1:	„	verspätet eingegangene	„	„	freiwillig erstattete.

Druck von G. Bernstein in Berlin.

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin SW. 12.

Prof. Dr. Paul Harre,

vorm. Direktor des Gymnasiums in Gebweiler,

Kleine lateinische Schulgrammatik.

Zweite Auflage,
bearbeitet von
Prof. Dr. H. Meusel,
Direktor des Köllnischen Gymnasiums in Berlin.
Gr. 8°. (VIII u. 228 S.) 1901. Geb. 2,20 M.

Die neue Auflage dieser Grammatik, deren Lehrstoff auch für Vollanstalten genügt, sei der geneigten Beachtung der Herren Fachlehrer bestens empfohlen. Exemplare zur Prüfung werden auf Wunsch gern übersandt.

Neue Urteile der Fachpresse:

„Harres Vermächtnis für die Schule konnte nicht in bessere Hände als die des neuen Herausgebers gelegt werden; wie vorher der größeren lateinischen Schulgrammatik, so hat Meusel jetzt der kleinen die größte Sorgfalt zugewendet. Enthält die größere für den heutigen Betrieb an den Gymnasien wohl manche Bemerkung zu viel, die aber dem weiter strebenden höchst willkommen ist, so ist jetzt der kleinen Grammatik das Ziel gesteckt worden, daß sie alles, was für den Schüler eines Gymnasiums zu wissen nötig ist, enthalten soll, nicht weniger aber wohl auch nicht mehr nach Maßgabe mehr als dreißigjähriger Erfahrungen des Herausgebers. Dabei hat das Buch seine Brauchbarkeit für Progymnasien, Realgymnasien und ähnliche Anstalten behalten . . Die Ausstattung des Buches ist vorzüglich. Man kann nur wünschen, daß diese Grammatik, die ebenso von wissenschaftlicher Gründlichkeit wie von pädagogischer Umsicht zeugt, recht viel gebraucht werde und rechten Nutzen stifte."
W. Nitsche in der „Wochenschrift für klass. Philologie"

„Jedenfalls gehört Harres kleine Schulgrammatik in ihrer erweiterten Gestalt zu den besten Hilfsmitteln für den lateinischen Unterricht und verdient die weiteste Verbreitung."
H. Fritzsche in der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen".

Lateinische Schulgrammatik.

Erster Teil:
Lateinische Formenlehre.
Vierte Auflage,
besorgt von
Dr. Ferd. Becher,
vorm. Provinzial-Schulrat.
Gr. 8°. (VIII, 122 u. XXVII S.) 1899. Geb. 1,60 M.

Zweiter Teil:
Syntax.
Dritte Auflage,
bearbeitet von
Prof. Dr. H. Meusel,
Direktor des Köllnischen Gymnasiums in Berlin.
Gr. 8°. (XII u. 244 S.) 1900. Geb. 2,40 M.

Neue Besprechungen:

„. . . Denn das wird niemand bestreiten, daß an Zuverlässigkeit der grammatischen Angaben, an Klarheit, Knappheit und Übersichtlichkeit der Darstellung Harres Buch keiner der neueren Schulgrammatiken nachsteht, aber gar manchem weit verbreiteten Lehrbuche durch seine trefflichen Eigenschaften überlegen ist."
Zeitschrift für das Gymnasialwesen.

„Auch in der neuen Auflage erscheint uns das Buch als eine mustergiltige Leistung, die wie wenige, den Schüler zum Denken anregt, und selbst dem angehenden Lehrer für den gewöhnlichen Hausgebrauch als ein vortrefflicher Ratgeber sich erweisen dürfte. Was die Einführung in Schulen betrifft, so wünsche ich ihr die besten Erfolge, die neuen preußischen Lehrpläne geben dazu berechtigte Hoffnung."
Südwestdeutsche Schulblätter.

„So bietet denn diese hervorragend tüchtige Syntax im Gegensatz zu den kurzgefaßten Grammatiken dem Schüler nicht bloß die unentbehrlichste Nahrung, sondern einen reichlich gedeckten Tisch. Auf solche Grammatiken muß sich der Blick des Lehrers wieder lenken, nachdem die neuen Lehrpläne von 1901 mehr Zeit für die lateinischen Studien gewährt haben."
Wochenschrift für klassische Philologie.

Druck von G. BERNSTEIN in Berlin.

THE NEW YORK PUBLIC LIBRARY
REFERENCE DEPARTMENT

This book is under no circumstances to be taken from the Building

Form 419